

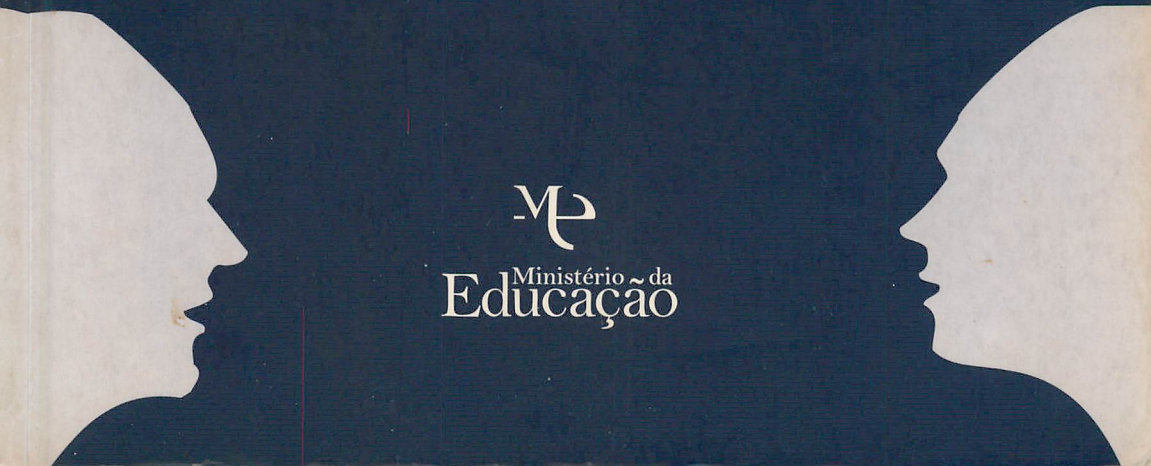
temas de investigação 24

O PODER E O DESEJO
O ensino da literatura
a estrangeiros na universidade

ROSA MARIA SEQUEIRA



Ministério da
Educação



Colecção Temas de Investigação

Margaret Brown, Domingos Fernandes, João Filipe de Matos e João Pedro da Ponte, Org., *Educação Matemática*, 1993

Domingos Fernandes, António Borralho e Gertrudes Amaro, Org., *Resolução de problemas: Processos cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular*, 1994

Eduarda Santos, Odete Valente, João Filipe Matos, António Gonçalves, António Rendas, Patrícia Pinto, Teresa Gamboa, Yves Robert, António Cachapuz, Arminda Pedrosa, Jorge Veiga, Elisa Pestana e Mariana Pereira, *Ensino das Ciências*, 1997

José Tavares Travassos e Maria das Dores Ladeira da Cruz, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*, 1997

Natália Alves, Belmiro Cabrito, Rui Canário, Rui Gomes, Jorge Arroiteia, Luís Pardal, Jorge Costa, António Martins, António Mendes, Maria Beatriz Rocha-Trindade, Maria Luísa Mendes, Rosana Albuquerque, António Simões, António Castro Fonseca, José Rebelo e Joaquim Armando Ferreira, *Escola e comunidade local*, 1997

Org. Albano Estrela, Louis Marmoz, Júlio Pires e Otilia Pereira, *Investigação e Reforma Educativa*, 1998

Maria de Fátima Simões, *Cognição e aprendizagem de conceitos-chave de Física*, 1999

Angela Nunes, *A sociedade das crianças A'UWE-Xavante: Por uma antropologia da criança*, 1999

Teresa Seabra, *Educação nas famílias: Etnicidades e classes sociais*, 1999

João Barroso e Rui Canário, *Centros de Formação das Associações de Escolas: Das expectativas às realidades*, 1999

Angelina Rodrigues, *O ensino da literatura no ensino secundário: Uma análise de manuais para-escolares*, 2000

Ana M^a Bettencourt, M^a Vitória de Sousa, Margarida R. Fernandes, José A. Gonçalves, Jorge Adelino Costa, Liliana Sousa, António A. Neto-Mendes, Manuel J. Sarmento, Cristina Parente, Paulo S. Matos, Olívia S. Silva, Rui Canário, Natália Alves, Clara Rolo, Stephen R. Stoer e Fernanda Rodrigues, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção "ecológica" da acção educativa*, 2000

M^a José Metello de Seixas, *Le Portugais en classe d'accueil: Portrait de l'élève bilingue en jeune scripteur*, 2000

Maria de Fátima Sequeira, *Formar Leitores: O Contributo da Biblioteca Escolar*, 2000

Ana Paula Curado, *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*, 2000

Maria Assunção Flores, *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*, 2000

Jorge M. Bonito, *As actividades práticas no ensino das Geociências: um estudo que procura conceptualização*, 2000

Manuel António da Silva, *Os directores dos Centros de Formação de Associações de Escolas: a pessoa e a organização*, 2000

Eurico Lemos Pires, *Da inquietação à quietude: o caso do PIPSE*, 2001

Amélia Lopes, *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*, 2001

Helena Araújo e Sá e Ana Isabel Andrade, *Processos de interacção verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*, 2002

Maria Luísa Álvares Pereira, *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*, 2002

Maria da Conceição dos Santos, *Trabalho experimental no ensino das Ciências*, 2002

Rosa Maria Sequeira, *O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade*, 2003

ROSA MARIA SEQUEIRA

O PODER E O DESEJO
O ensino da literatura
a estrangeiros na universidade

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
LISBOA/2003

Biblioteca Nacional — Catalogação na Publicação

Piedade, Rosa Maria Sequeira da

O poder e o desejo : o ensino da literatura a estrangeiros
na universidade / Rosa Maria Sequeira . - (Temas de investigação ; 24)
ISBN 972-783-071-4

CDU 821.134.3.09
37.02
378.4

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade da autora e não reflectem necessariamente a opinião ou orientação do Ministério da Educação

O PODER E O DESEJO
O ensino da literatura a estrangeiros na universidade

1ª Edição (Fevereiro, 2003)

ISBN 972-783-071-4

© Instituto de Inovação Educacional

Editor: Ministério da Educação

Tiragem: 1000 exemplares

Capa: Cesaltina Silva

Execução gráfica: Sersilito – Maia

Depósito Legal nº 191141/03

Editado no âmbito do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Travessa das Terras de Sant'Ana, 15

1250-269 LISBOA

<http://www.iie.min-edu.pt> info@iie.min-edu.pt

	O racionalismo crítico liberalizado (Norbert Groeben)	88
	O construtivismo radical (Siegfried Schmidt)	91
	A teoria empírica no âmbito das teorias sistémicas: intersecções com a teoria dos polissistemas	96
	Teorias da recepção em diálogo	98
	Empirismo e hermenêutica	99
	Empirismo e fenomenologia	107
	Empirismo e teoria do conhecimento dialéctico: a investigação didáctica na antiga Alemanha Oriental	112
	Empirismo e «reader-response criticism»	118
	A corrente psicológica/psicanalítica: «transactive criticism» de Norman Holland e «subjective criticism» de David Bleich	120
	As convenções e as instituições interpretativas em Jonathan Culler e Stanley Fish	123
	Balço e consequências para a investigação	127
	Parte II – A recepção do texto poético: um estudo exploratório	
3	Da recepção empírica à investigação empírica: questões preambulares	
	Conceitos fundamentais	137
	O acto literário	138
	A leitura na situação pedagógica ou o contrato social	142
	A “autoridade dos significados” e os “significados da autoridade”	148
	Padrões convencionados da acção literária	154
	Relevância de uma teoria da relevância	157
	Convenções metódicas e competência unificada	164
	Concepção metódica da investigação	168
	Objectivos e limites da investigação empírica	168
	Questões metodológicas gerais	170
	Questões metodológicas específicas: o inquérito por questionário	171
	Concepção e aplicação dos questionários	173
	Problemas de codificação: algumas considerações técnicas	176
	Os instrumentos	176
	A análise de conteúdo	177
	As associações	177
	Os diferenciais semânticos: as dimensões da recepção	178
	Retomar o dito	184
4	A literatura estrangeira na universidade: práticas, conhecimentos e representações	
	Os textos e os leitores	187
	Os textos: amostras do mar	187
	Os leitores	194

ÍNDICE

Nota Prévia	11
Prefácio	13
Introdução	17
Parte I – Paradigmas literários e outros paradigmas	
1 Da literatura na didáctica à Didáctica da Literatura	
Percurso de transdisciplinaridade do texto literário	31
A literatura na didáctica: perspectiva histórica	35
O método de Gramática e Tradução	36
O método Directo	39
Os métodos Audio-Oral e Audio-Visual	42
Do poema como objecto ao poema como acto comunicativo: marcos de uma evolução	43
A literatura na didáctica: perspectiva actual	55
Teorias da aquisição da língua estrangeira: teorias formais e abordagens funcionalistas	61
Um ensino “centrado no aprendente”	63
“Documento autêntico” ou texto literário: indefinições de estatuto ...	64
O regresso da literatura ou a continuidade essencial	70
Práticas do texto poético	74
Crítica dos “jogos poéticos”	75
Fazer didáctica ou fazer a Didáctica: para uma epistemologia disciplinar da Didáctica da Literatura	77
2 A Didáctica da Literatura como investigação da recepção	
Convergência da teoria da recepção empírica com a didáctica da literatura	83
Precedentes da recepção empírica: o estruturalismo checo	85
Desenvolvimentos no âmbito das escolas alemãs	88

	As variáveis de identificação	194
	Formação escolar	198
	Atitudes, motivações, crenças e expectativas face à aprendizagem da literatura estrangeira	202
	Práticas lectivas da literatura estrangeira: avaliações em confronto	216
	O texto poético: práticas, conhecimentos e representações	223
	Práticas lectivas	223
	Conhecimentos	225
	Representações	227
	Consequências	236
5	Percurso de recepção, interpretação e avaliação	
	Estratégias perceptivas	239
	Componente lexico-semântica: relações micro e macro-estruturais	244
	Áreas de opacidade	251
	Campos de associações	252
	Associações livres	252
	“Amstras do mar”: associações por diferenciais semânticos	255
	Associações com obras literárias	256
	Os leitores: esboço de uma tipologia	261
	O detective	261
	O emotivo	262
	O técnico	263
	O realista	264
	Estratégias interpretativas	266
	Avaliações	271
	Consequências	278
	Conclusão	285
	Referências bibliográficas	307
	Índice de figuras e quadros	331
	Lista de abreviaturas	333
	Anexos	
	Anexo 1 - Questionário 1	337
	Anexo 2 - Matriz dos questionários 2 a 5	345
	Anexo 3 - Textos	351
	Anexo 4 - Questionário do Professor	353
	Índice Onomástico	357

NOTA PRÉVIA

Este estudo foi apresentado como tese de doutoramento à Universidade Aberta em 1999 na especialidade de Teoria da Literatura.

Expresso o meu reconhecimento aos meus dois orientadores, o Professor Doutor Vítor Manuel Aguiar e Silva e a Professora Doutora Maria Emília Ricardo Marques, cuja importância se revelou nos momentos decisivos e cujo destaque na reflexão no âmbito das suas respectivas áreas teóricas vai naturalmente para além do que o presente trabalho pode mostrar, mas que reconhecimento nele ter constituído um esteio fundamental.

Desejo agradecer a colaboração de amigos que desempenharam um papel importante na fase experimental como Fátima Brauer-Figueiredo, Fernanda Silva Brummel e Henry Thorau; a leitura de algumas partes e o diálogo frutuoso que estabeleci com amigos de longa data como Ana Isabel Vasconcelos, Ana Maria Delgado, Manuela Granés, Almeida Faria e Hermano Carmo e a presença e o apoio do meu filho e da minha mãe.

PREFÁCIO

O projecto de investigação científica concebido e realizado por Rosa Maria Sequeira para elaborar a sua dissertação de doutoramento, agora publicada, era um projecto complexo, original e arriscado. Tratava-se de analisar e debater, à luz das teorias e experiências pedagógico-didáticas e, sobretudo, à luz das teorias literárias do último quartel de século, a problemática do ensino da literatura como literatura estrangeira – no caso vertente, a literatura portuguesa –, no contexto mais lato da didáctica das línguas estrangeiras. Para tanto, a Autora levou a cabo um difícil e exigente trabalho de análise, reflexão e síntese, de ordem interdisciplinar e transdisciplinar, convocando saberes oriundos do campo dos estudos literários, das ciências da educação, da linguística, da semiótica e da filosofia. Se qualquer reflexão sobre a didáctica da literatura pressupõe e implica um diálogo interdisciplinar e transdisciplinar, a investigação sobre o ensino da literatura como literatura estrangeira complexifica-se com factores de natureza multicultural e transcultural, inscritos em memórias históricas diferentes e em experiências antropológicas, culturais e sociais heterogéneas.

Sob o ponto de vista teórico e metodológico, Rosa Maria Sequeira, que tem formação académica originária na área da Germanística, adoptou os fundamentos, os pressupostos, os instrumentos de trabalho, os horizontes e os objectivos da estética da recepção, dando particular acolhimento à designada ciência empírica da literatura, de que tem sido figura cimeira Siegfried J. Schmidt. Revelando, porém, uma cultura científica alargada e um espírito crítico aberto, Rosa Maria Sequeira utiliza também congruentemente conceitos e instrumentos de análise oriundos dos quadrantes mais marcadamente históricos e fenomenológicos da estética da recepção alemã e também do conglomerado heterogéneo de orientações teóricas, com assinalável fortuna nos Estados Unidos da América, designado por *reader response criticism*. O que importará acentuar, porém, como demonstração do espírito científico de Rosa Maria Sequeira é o diálogo fecundo que estabelece, a partir da teoria empírica da literatura, com a hermenêutica literária, em particular com a hermenêutica gadameriana. Na sua superação de estreitezas e até de dogmatismos teóricos e metodológicos, a Autora revela um entendimento admirável da riqueza e da relevância do texto literário e da experiência literária.

Depois de capítulos marcadamente teóricos, com uma informação muito ampla – registre-se o facto de esta germanista ter um conhecimento minudente de bibliografia francesa – e uma discussão rigorosa, a obra de Rosa Maria Sequeira, em conformidade com a orientação teórico – metodológica adoptada, comporta uma investigação empírica, centrada sobre uma turma de alunos de uma Universidade alemã e sobre uma turma de alunos de uma Universidade portuguesa. Conduzida com todo o rigor metodológico, esta investigação empírica sobre a *resposta* de estudantes universitários alemães e portugueses a quatro poemas sobre o mar de Sophia de Mello Breyner, de José Gomes Ferreira, de Vitorino Nemésio e de Carlos de Oliveira, revela-se relativamente fruste, constituindo um elucidativo exemplo de como um impressionante instrumental metodológico de investigação não assegura resultados relevantes ou sequer interessantes. Residia neste ponto, aliás, o grande risco do projecto de investigação de Rosa Maria Sequeira. Nem a inteligência nem a generosidade hermenêuticas da Autora conseguem ultrapassar a escassez e a pobreza das respostas dos alunos àqueles quatro admiráveis poemas líricos. Bastará atentar na total opacidade dos leitores ao sintagma “roxos lírios” do poema *Mar* de Carlos de Oliveira.

Para além dos méritos intrínsecos desta obra – clarividência teórica, consistência metodológica, informação científica actualizada e abundante -, há dois aspectos na investigação de Rosa Maria Sequeira dignos de menção especial: em primeiro lugar, a defesa lúcida do lugar central do texto literário na aprendizagem de uma língua, contra o reducionismo funcionalista e comunicacional de algumas teorias linguísticas e didácticas recentes; em segundo lugar, a reflexão tão estimulante que percorre todo este estudo sobre a interacção e o conflito do Poder e do Desejo que se jogam na cena didáctica do texto literário. Se o risco do ensino da literatura é suprimir o desejo da literatura, então a obra de Rosa Maria Sequeira traz um inapreciável contributo, com um voo de utopia, à formação e à informação dos professores de literatura.

Braga, 14 de Janeiro de 2003

Vítor Aguiar e Silva

Sem alteridade não há unidade
A poesia pode muito para mim
pois vem iluminar os meus fantasmas
Quando uma sociedade se corrompe
corrompe-se primeiro a linguagem

Ruy Belo, "Enganos e Desencantos"

INTRODUÇÃO

Destina-se este trabalho a estudar uma situação particular de leitura, elegendo, como aspecto central, a interacção entre um *corpus* constituído por textos poéticos da literatura portuguesa contemporânea e dois grupos de leitores em confronto: um grupo de estudantes de literatura portuguesa a frequentar universidades alemãs e outro uma universidade portuguesa. O nosso projecto inscreve-se, assim, na vertente empírica dos estudos de recepção e assume-se como uma investigação transdisciplinar.

O interesse pela recepção em relação directa com o problema da interpretação de textos literários no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras justifica-se por a literatura ter vindo nos últimos anos a readquirir maior importância nesta área, em parte devido ao reconhecimento de que a competência de leitura é, porventura, a mais autónoma e individualizada na aprendizagem de uma língua estrangeira e a literatura ser uma fonte rica de leitura. Iniciaremos o nosso estudo dando conta deste percurso ao longo da didáctica de línguas estrangeiras (DLE), expressão que preferimos à dupla anglo-americana ensino-aprendizagem, até às abordagens mais recentes, profundamente distintas das tradicionais.

Se a compatibilidade entre a teoria e o ensino muitas vezes apenas significa, de um lado, um alheamento às práticas pedagógicas e, de outro lado, uma certa “resistência à teoria”, também não se pode negar que há alguma influência mútua, porventura mais visível na orientação teórica denominada “reader-response criticism”. De facto, a inter-relação entre a teoria e a pedagogia é necessária. Heather Murray, embora reconheça que a especialização crescente nos estudos literários e a separação entre a investigação e o ensino conduzem a que, por norma, trabalhos sobre a pedagogia sejam dirigidos a níveis educacionais mais baixos (cf. Murray, 1997: 219), mostra que ela está pressuposta, ainda quando não seja explícita:

“Nesta altura, contudo, pode constatar-se que as questões pedagógicas fazem parte de uma grande variedade de materiais que não tratam directamente o tópico; do mesmo

modo, questões pedagógicas, como a escolha de textos e abordagens, revelam-se basicamente teóricas”.

(Murray, 1997: 221)

Não nos é difícil reconhecer a validade desta posição e, neste ponto, é de relevar a crítica que fazem alguns autores a uma concepção aplicacionista ou descendente que faz tudo derivar da investigação teórica. Facilmente se descobrem movimentos inversos. É o caso de objectos conceptuais como a leitura metódica no nível de ensino secundário (Michel, 1998:59) ou as teorias sintácticas contemporâneas em relação às quais Bronckart e Plazaola Giger vêem a influência marcada do ensino (1998: 41). Seguindo esta linha de pensamento, não se pode excluir, à partida, que determinadas finalidades educativas possam conduzir a novas perspectivas do objecto em estudo. Terá de se aceitar, portanto, que se as práticas pedagógicas não poderão deixar de estar condicionadas pelo conflito teórico, elas regulam igualmente os objectos de saber no campo científico ou pedagógico. Para além disso, é nossa convicção que a cena didáctica em si coloca questões teóricas relevantes e a nossa investigação apoia-se nesse pressuposto. O caminho aberto pelo famoso Colóquio de Cerisy sobre o ensino da literatura só poderá ser continuado com proveito por um entendimento da problemática do ensino da literatura como produção de conhecimento em vez de mera expressão e transmissão de conhecimento.

Recusamos, assim, quer o academismo que não vê necessidade de ir além dos saberes próprios da sua disciplina quer o pedagogismo que tende a relevar os fenómenos de transmissão ou contextos de aplicação em detrimento dos saberes teóricos de referência. Neste sentido, importa antes interrogar a adequação de metaconceitos integradores e organizadores para o ensino da literatura e assumimos, desde já, o papel relevante que as teorias da recepção têm neste âmbito.

O foco na interpretação, que acompanha a ruptura com a tradicional objectividade e autonomia do texto, converteu-se em tendência comum a várias disciplinas, nomeadamente as disciplinas humanistas tradicionais, como a filosofia, a retórica e a estética, e as ciências humanas, como a história, a sociologia, a psicologia, a linguística e a antropologia (cf. Suleiman e Crosman, 1980:4), prestando-se uma atenção cada vez maior às perspectivas interdisciplinares. Este reconhecimento, que podemos constatar também em autores com uma acentuada preocupação pedagógica como Adam e Cordonier, conduz a que o leitor seja considerado na sua historicidade, na sua inscrição social ou, numa perspectiva psico-cognitiva, nas suas competências interpretativas e no seu imaginário (cf. Adam e Cordonier, 1998: 7-8).

As poéticas textuais em que desembocaram a teoria generativa e a tradição formalista eslava, especialmente a Escola de Tartu, vieram considerar tanto a produção de estruturas poéticas e a compreensão dos seus efeitos como a função que o fenómeno literário adquire na sua dimensão social. Basta lembrar a relação estabelecida entre o valor estético da obra e obras anteriores ou valores extra-estéticos para se poder falar, com Lukács, na missão desfeiticizante da arte ou, com Mukarovsky, na concepção da

inovação artística em relação a modelos precedentes ou ainda, com Jauss, na história da literatura como provocação literária. Os estudos de Jauss na direcção da sociologia do conhecimento são disso um bom testemunho. Assinale-se, de passagem, que uma das objecções feitas frequentemente à teoria de Jauss é de o único critério qualitativo da obra consistir na distância estética em relação a um horizonte de expectativas. O modelo comunicacional da “doçura do lugar” (*la douceur du foyer*) é baseado na análise do campo semântico, segundo as teorias de Berger e Luckmann, configurando as expectativas da família burguesa do segundo império, e é passível de ser definido como um modelo de construção social da realidade em que as normas sociais são legitimadas, transgredidas ou simplesmente actualizadas¹. No nosso projecto, recorrer à noção de campo semântico poderá esclarecer um modo particular de comunicação, acção e interacção de acordo com construções da realidade próprias de um conjunto de leitores que formam um público específico: o estudante universitário de literatura portuguesa como literatura estrangeira.

A nossa perspectiva é, pois, a de uma relação da literatura com o sistema de acção social, arredando o psychologismo da emoção e o sociologismo do horizonte de expectativas, embora não neguemos que a aplicação deste conceito possa encontrar vias de enriquecimento em aproximações teóricas como os códigos culturais da semiótica ou a noção de repertório da teoria dos polissistemas. “Quanto aos traços intrínsecos do texto literário, a literariedade, se eles existem, não adquirem a sua realidade senão na actualização sociocultural bem relativa, de um momento e de um lugar”, conforme acentua Jean Peytard (Peytard et al., 1982: 107).

Por conseguinte, assumimos que qualquer acto de leitura é o resultado de um nexos social complexo, partindo do princípio, enunciado por Aguiar e Silva, de que “a obra literária só adquire efectiva existência como obra literária, como objecto estético, quando é lida e interpretada por um leitor, em conformidade com determinados conhecimentos, determinadas convenções e práticas institucionais” (Aguiar e Silva, 1996: 33).

Considerar a literatura como um acto social e como parte de um sistema de comunicação abre novas perspectivas. Do ponto de vista da recepção, que é o aspecto que nos interessa, o tradicional estudo de textos deu lugar à investigação dos modos pelos quais diferentes grupos sociais e históricos definem e lidam com o fenómeno literário. Os estudos de recepção têm de atender a que, quando um texto chega às mãos do aluno (e do leitor em geral), já foi objecto de uma sanção histórica e social, isto é, já foi designado, classificado, pertencendo a um autor e a uma colecção de um editorial. Os chamados “árbitros da cultura”, na expressão de Jonathan Culler (1995: 46), entre os quais estão professores, escritores, críticos e académicos, têm nesta classificação um papel preponderante, como também os *mass media* e as instituições que lidam com a conservação da literatura, como as bibliotecas, arquivos, museus e esco-

¹ Referimo-nos a “La douceur du foyer: Rezeptionsästhetik”, inicialmente publicado em 1975 e posteriormente integrado em *Pour une esthétique de la réception* (cf. Jauss, 1978).

las. Através destas interações sociais, tradições e instituições, que transmitem uma dada experiência da literatura, advém o conhecimento da literatura.

Tal como outras instituições sociais, as disciplinas universitárias desenvolvem as suas próprias ideologias profissionais e formações discursivas. O suporte e a distribuição institucionais do conhecimento são também acentuados por Foucault em *L'Ordre du Discours*, nomeadamente a relação do conhecimento (que chama a “vontade de verdade”) com práticas como a pedagogia ou sistemas de edição ou, de um modo geral, com a forma como, numa sociedade, o saber é valorizado, distribuído ou repartido e atribuído (Foucault, 1971: 19-20). Neste sentido, não pode deixar de constituir um ponto de partida válido a demonstração de Foucault de que o essencial dos debates actuais se relaciona menos com o estruturalismo enquanto tal, que remete para a existência ou inexistência de modelos e realidades denominados estruturas, do que com o lugar e o estatuto do sujeito em dimensões não inteiramente estruturadas ².

O conceito de sistema de legitimidade, um princípio operativo nas análises de Laufer (1995), permite examinar as condições de legitimidade social dos enunciados sobre literatura, inserindo as questões do sentido ou do valor da obra de arte e da especificidade do juízo estético na história social, ligada à sociologia das condições da constituição da atitude estética. Este ponto interessa-nos em particular numa das implicações que possui para os modos de recepção e para a fundamentação da didáctica da literatura: não só o fundamento da legitimidade reside na origem do Poder, como o discurso de legitimidade é aceite pela pessoa que recebe a ordem e já está ins-

² Em torno de um enunciado, Foucault distingue três espaços. Um espaço colateral, associado ou adjacente, formado por outros enunciados que fazem parte do mesmo grupo. Uma formação discursiva define-se para Foucault por linhas de variação inerente ou por um campo de vectores que se distribuem no espaço associado. É o primeiro sentido de regularidade. Um segundo espaço é o espaço correlativo que refere a relação do enunciado, já não com outros enunciados, mas com os sujeitos, os objectos e os conceitos. Na medida em que uma proposição possui um referente, a referência ou intencionalidade é uma constante intrínseca da proposição, enquanto que o estado de coisas que vem ou não substitui-la é uma variável extrínseca. O terceiro espaço é o espaço complementar ou de formações não discursivas (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos económicos). É neste ponto que Foucault delinea a concepção de uma filosofia política. Uma instituição comporta ela própria enunciados. Inversamente, os enunciados reenviam a um meio institucional, sem o qual não se formariam, nem os objectos que surgem em tais lugares do enunciado, nem o sujeito que fala de tal lugar. O interessante desta perspectiva é que, entre as formações não discursivas das instituições e as formações discursivas dos enunciados, a tentação de estabelecer, quer uma espécie de paralelismo vertical, quer uma causalidade horizontal, segundo a qual os acontecimentos e as instituições determinariam os homens enquanto autores de enunciados, é evitada através da diagonal que impõe uma terceira via: as relações discursivas com os meios não discursivos, que não são elas próprias nem exteriores nem interiores ao grupo dos enunciados, mas que constituem um limite, um horizonte determinado, sem o qual tais objectos de enunciados não poderiam surgir, nem tal lugar ser consignado no próprio enunciado (cf. Foucault, 1971).

critico no seu espírito³. Em suma, o nosso estudo não pode arredar as práticas sociais que intervêm na leitura nem pode escapar à complexidade do novo objecto de investigação. O interesse comum pela comunicação a nível de uma multiplicidade de disciplinas obriga a uma maior abrangência sociológica e antropológica da área de investigação, embora o pluralismo teórico daí resultante nem sempre seja encarado de modo positivo, em conformidade com a posição de Kuhn que atribui às ciências sociais um estádio preliminar do conhecimento por não partilharem uma visão paradigmática única. Nos estudos de recepção, é sentida a necessidade da investigação interdisciplinar, conforme vemos pela seguinte afirmação:

“De tudo isso resulta que a investigação da recepção se assume como ramo de uma teoria da comunicação com a investigação que tem a ver com um complexo de variáveis, formado a partir das variáveis Texto, Recepção e Leitor. (...) A investigação empírica da recepção constitui-se indissociavelmente como uma investigação interdisciplinar”.

(Heurmann, Hühn e Röttger, 1982: 21)

Devemos referir que o uso ao longo da nossa exposição da palavra Escola, com maiúscula, surge sempre no sentido de designar qualquer sistema educativo institucional.

Pelo exposto, teremos de considerar a interacção entre textos e leitores numa situação institucional e no conjunto dos actos sociais, pelo que aceitamos os pressupostos da configuração actual da pragmática nos seguintes aspectos que transparecem do pensamento de Rorty: a perspectiva holista ou contextualista, na medida em que recusamos a essência atemporal das coisas, a perspectiva nominalista, uma vez que identificamos a emergência da consciência com o uso da linguagem (o que leva preferencialmente à consideração das convicções e dos desejos em detrimento dos conceitos e das intuições) e a perspectiva anti-representacionista, já que também entendemos as representações sobretudo como hábitos da acção.

Ora estes princípios pragmáticos têm sido largamente aplicados à interacção oral desde meados dos anos 1980, menos em relação ao uso escrito e muito pouco à actividade literária, conforme os pragmatistas não deixam de reconhecer (cf. Sell, 1992: 9), embora esta área tenha vindo a merecer uma atenção cada vez maior⁴. O interesse pela literatura vem abalar o ponto de vista estritamente funcionalista ou, nas palavras

³ Já Richards, na análise dos seus protocolos, chamava a atenção para a questão da autoridade, isto é, da relação entre a resposta (por exemplo padrões de condescendência) e a reputação dos poetas. O reconhecimento da legitimação prévia, segundo Richards, ao mesmo tempo que pode conduzir a um questionamento mais fácil da tradição, pode tornar-nos mais conscientes da nossa dependência em relação a ela (cf. Richards, 1978: 316).

⁴ Podemos dar o exemplo das duas edições organizadas por Sell em 1991 e 1994 (esta conjuntamente com Verdonck) com contribuições variadas na área da pragmática literária.

de Besnier, uma “concepção segundo a qual a comunicação obedeceria sempre a uma intenção cuja teoria iria pôr a lógica em dia” (Besnier, 1995: 78).

Atendendo a que os participantes na actividade lectiva estão sujeitos a contingências do contexto social, e que estas têm sido ocasionalmente consideradas nos estudos sobre o bilinguismo, mas muito pouco na investigação sobre a aquisição da língua estrangeira, como reconhece Brumfit (cf. Brumfit, 1991: 141), e ainda menos no âmbito da literatura, será importante ter este aspecto em linha de conta.

Nos estudos de recepção levados a cabo por Jauss e Iser, a investigação empírica não é uma preocupação e o leitor nelas considerado é o leitor inscrito na obra, em especial na obra de ficção que parece ter-se elevado ao paradigma da leitura em geral. Este leitor é um receptor ideal, para quem nem o texto nem o código nele presente parecem colocar dificuldades o que, em nosso entender, no caso específico da literatura estrangeira, não será um bom ponto de partida. Se, como Mukarovsky pretendia, o texto literário é um artefacto programado para a sua actualização levada a cabo pelo trabalho de interpretação do receptor, cabe dedicar uma atenção especial às reacções empíricas de um leitor que pode não se submeter às pressuposições do autor sobre o seu destinatário ideal nem às teorias que o elegem modelo de receptor dos textos que estuda. Considerar os resultados da recepção por leitores reais será, pelo menos, uma aventura apaixonante, ainda quando não abra a possibilidade de correcção à tendência especulativa de parte dessas teorias.

Por outro lado, a necessidade da experimentação empírica torna-se mais premente quando se pensa num campo específico como o da didáctica da literatura em que o aluno-leitor surge como um elemento essencial da comunicação literária e do trabalho didáctico. Este conceito de didáctica da literatura como investigação da recepção surgiu, aliás, já desde a década de 1970 (cf., por exemplo, Hein, 1975 ou Heurmann, Hühn e Röttger, 1982) mas, de um modo geral, se reconhece que a didáctica de línguas pode aproveitar do esclarecimento dos processos de recepção (cf. Hohendahl, 1987: 37).

Na medida em que conduzimos um estudo empírico em termos afins às várias abordagens orientadas para o leitor, e situando-nos numa área que podemos classificar de cruzamento do empirismo e do pragmatismo, entendemos filiar o quadro conceptual da nossa investigação no modelo construtivista de Siegfried Schmidt no âmbito da Teoria Empírica da Literatura (TEL), dedicando uma atenção muito particular aos dois últimos elementos teóricos, a teoria da recepção e da transposição, pelas razões que, por certo, ficarão ainda mais explícitas no decorrer do nosso trabalho.

Muito embora o nosso ponto de partida seja a teoria empírica que, a partir de agora, designaremos por TEL, não abdicaremos de considerar diferentes modelos de conhecimento no âmbito das várias teorias da recepção na sua “heterogeneidade litigante”, usando uma expressão de Frias Martins (1995: 19). Mas, porque acreditamos que o conhecimento pode evoluir melhor se forem sublinhados os pontos em que há acordo em diversas áreas, essa foi, sobretudo a nossa preocupação.

Tal como outros aspectos relacionados com o uso da linguagem, a recepção da literatura estrangeira é um fenómeno complexo que possui várias dimensões de interesse e não pretendemos naturalmente abarcar todas elas. Julgamos útil o confronto entre comunidades de leitores culturalmente distintas e a análise dos modos pelos quais os leitores, em contextos diferenciados, constroem a interpretação. Atenderemos a eventuais dificuldades e condicionalismos de leitura, resultantes da alteridade que advém da distância de um dos grupos de leitores em relação à cultura-alvo da qual os textos são testemunho, mas também à influência exercida por expectativas, motivações de leitura e conhecimentos prévios.

Assumimos o interesse da comparação, uma vez que “a validade das generalizações torna-se muito maior quando as provas são extraídas do universal, e não de uma única paróquia” (Miner, 1995: 215).

Quando Baumgratz-Gangl define a competência transcultural no âmbito do agir comunicativo, acentua o papel determinante da comparação na percepção do estrangeiro, considerando-a um elemento base do processo cognitivo e afectivo que gera o conhecimento (cf. Baumgratz-Gangl, 1993: 97). Este pressuposto assenta no papel fundamental exercido pela comparação na vida quotidiana, em que o que é apercebido se compara com o que se conhece, integrando não só a percepção como a compreensão, a interpretação e a avaliação de objectos ou de relações entre objectos ou pessoas:

“Os resultados mais ou menos inconscientes das comparações apresentam-se essencialmente como julgamentos de valor: o objecto comparado é avaliado com a ajuda de objectos conhecidos apreciados ou rejeitados (...). Sendo a compreensão o objectivo da percepção, parece-nos importante perguntar em que é que a percepção baseada nos processos de comparação/interpretação se torna problemática se o objecto da percepção se relaciona com uma cultura estrangeira, se refere ao estrangeiro e/ou é apresentada numa língua estrangeira”.

(Baumgratz-Gangl, 1993: 97)

Não é difícil admitir que a construção da identidade envolve pelo menos duas partes, o grupo interno e externo, a percepção do próprio (*Selbstwahrnehmung*) e do diferente (*Fremdwahrnehmung*), conforme Rien Segers pretende demonstrar ao referir certos aspectos da psicologia social, nomeadamente que a imagem de um povo se constrói com o contraponto negativo da própria imagem (cf. Segers, 1996b: 56). A partir da comparação e da diferença, configuramos o nosso projecto a partir do conceito central de alteridade. Defendemos que, mais do que um conflito entre valores, o conflito entre identidade e alteridade é um conflito entre dois paradigmas. O primeiro abre possibilidades de ritualização em vocabulários conhecidos e estáveis e assim possibilita um horizonte de sentido que molda as expectativas dos indivíduos. O segundo abre possibilidades de instabilização. Ora, se esta só poderá ocorrer perante a estabilidade e a ritualização, a presença destes dois paradigmas em simultâneo é inevitável, pois um se determina em relação ao outro.

Por certo a ênfase na alteridade e nos conteúdos socioculturais se conta entre as modificações mais significativas que a didáctica de línguas estrangeiras (DLE) sofreu nos anos mais recentes, patentes nas directivas do Conselho da Europa em torno das pedagogias interculturais que, por sua vez, revelam a preocupação com a dimensão europeia e a consciência comunitária. A interrogação sobre o papel educativo da Escola e sobre os valores ao serviço dos quais esta se coloca ocorre paralelamente a um questionamento sobre os sistemas educativos em que a instituição escolar é encarada como um meio de facilitar o acesso a um sistema de valores emergente. Como observa Coste, “a questão, aparentemente, já não é só saber em que é que a Europa, através das suas instituições internacionais, pode contribuir para o progresso dos sistemas de formação, mas também de determinar como estes desempenham o seu papel numa construção europeia” (Coste, 1997: 133). Estas preocupações ligadas à cidadania não deixam de ser ambíguas, apesar de por vezes se tornarem cómodas quando se trata de justificar escolhas pedagógicas, a partir do argumento de que toda a entidade política nova tem necessidade da Escola para assegurar uma unidade interna e desenvolver um sentimento de pertença à totalidade que constitui⁵.

A preocupação com a construção da cidadania europeia, com a socialização e a consciência de que os indivíduos se encontram ante uma variedade de objectos, situações sociais, contextos geográficos e culturais, conduziu à noção de pluralismo. Esta abrange muitas outras noções como a de coexistência, diversidade étnica, cultural, linguística, ideológica, etc., subsidiárias de práticas como aceitação, compreensão, adaptação e solidariedade e que se reflectem em objectivos do âmbito do sociocultural.

Não sendo, portanto, uma questão original, a nossa contribuição consiste em sugerir que a alteridade pode constituir-se como princípio organizador da configuração que a nova disciplina da Didáctica da Literatura Estrangeira (DL) poderá adquirir na centralidade deste conceito no processo de compreensão textual.

No que se refere especificamente à variável texto, a escolha de um *corpus* literário de poemas incidindo no tema do mar é motivada por duas razões: a intenção de acentuar uma situação de leitura, à partida, propensa a desajustes de descodificação pela ausência de coordenadas situacionais e distância cultural da obra, isolando um tema especialmente marcado pela dimensão intersubjectiva que a cultura de origem lhe atribui; a segunda razão é devida a que o estudo da poesia suscita de forma concisa os problemas típicos do estudo da literatura, como reconhece Moody (1971:27). Talvez por essa razão, o texto poético é, com frequência, afastado da prática pedagógica por alegadamente constituir “um acto comunicativo que pode ser consideravelmente exigente” (Reis, 1995: 307). A ausência de um cronótopo, mais ou menos identificável na superfície do discurso através de unidades léxicas, e de algumas relações temporais,

⁵ Entre a inúmera informação que está disponível, parece-nos ser de mencionar a sistematização de Deberre sobre o quadro de conteúdos e razões que justificam uma política académica de forte iniciativa (cf Deberre et al., 1993: 22ss).

poderá resultar, na leitura, porventura, mais difícil do que a delimitação das unidades narrativas ou dramáticas cujas relações de simultaneidade, anterioridade e posteridade surgem objectivadas de modo lógico.

Apesar disso, a poesia goza de um lugar de honra em qualquer cultura e as conexões estreitas entre as duas são reconhecidas (cf. Friedrich, 1996). Por ser considerada uma realização literária sofisticada, a poesia não deixa de se firmar como um campo frutífero de potencial teórico. Também as suas vantagens pedagógicas tendem a ser reconhecidas em anos mais recentes, como possibilitar uma melhor exploração dos recursos expressivos da língua e facilitar o envolvimento emotivo do receptor pela sua capacidade sugestiva.

Considerando que a função da linguagem é comunicar, mas também representar o universo que nos rodeia, o estudo da interacção com o texto poético pode tornar inteligíveis as experiências de interpretação, de modo a considerar as propriedades possíveis do mundo implicado pelo texto, ou melhor, explicar como as propriedades formais dos textos se podem relacionar com os leitores, tendo em conta as experiências e zonas partilhadas de saber (cf. Fillmore 1981: 149). Neste sentido, optámos por delimitar um conjunto lexical como factor textual a nível da textura microlinguística e, numa perspectiva mais pragmática, as macro-estruturas reguladas por um determinado género discursivo que determinam as condições comunicativas e interpretativas em cada acto de leitura.

No estudo que se pretende fazer de alguns aspectos que caracterizam o acontecimento interpretativo, para além de considerarmos os efeitos da educação escolar sobre o modo de resposta, a identificação de dificuldades na interpretação de textos, a explicitação das características da imaginação cultural produtiva que toma forma na comunicação literária, também não deixamos de fazer uma aproximação ao carácter pessoal da leitura que, do ponto de vista fenomenológico, não deixa de constituir um aspecto auspicioso da experiência e avaliação literárias e que, de resto, não contradiz os pressupostos epistemológicos da TEL. Assumimos que a noção de experiência é fundamental na nossa linha de pensamento, tal como é expressa na teoria transaccional de Rosenblatt (1994) ou Barry Chabot, quando insiste na totalidade irreduzível da situação interpretativa no estudo da resposta (1985: 22-32). Fundamentaremos esta posição no capítulo 3. Não arredamos possíveis modos de adequação dos símbolos às suas finalidades e usos, o que remete para o domínio do Poder na interpretação. A hipótese de similaridades neste âmbito é legítima na medida em que a leitura literária pode ser considerada uma entidade institucionalmente construída. Mas defendemos com firmeza, embora reconhecendo a importância do contexto-situação, que se deverá antes explorar a ideia de contextualização feita pelos intérpretes. As investigações de Iser na sua concepção da experiência estética e do imaginário, que considera mais próximos da recepção do que a interpretação, contribuíram para esta ideia, mas também investigações mais recentes, inclusivamente na área do cognitivismo que teremos oportunidade de expor. Apresentaremos a fundamentação desta tese no capítulo 3. A constituição de uma nova disciplina no quadro das disciplinas universitárias passará

pela consideração necessária de uma tensão entre a dimensão da subjectividade do leitor, identificada com a emoção estética, que remete para as contextualizações do leitor, abertas, imprevisíveis, mais próximas do imaginário do que a interpretação, isto é, a dimensão de um Desejo, e de um Poder institucionalmente constituído, em conformidade com determinados conhecimentos, convenções e práticas institucionais, por outras palavras, um poder instalado que se quer válido e seguro e que se traduz na atenção dada ao próprio modo, verbalizado, de perceber e interpretar os textos literários. A Didáctica da Literatura não pode deixar de reflectir e de se oferecer como espaço de reflexão da tensão entre estas duas dimensões.

Terminamos esta introdução com umas últimas palavras relativas à organização do nosso trabalho.

Para enquadramento da problemática que foi delimitada e das posições que foram, desde já, assumidas, começaremos por, no capítulo 1, considerar a interdisciplinaridade e mesmo transdisciplinaridade a que o estudo da literatura sempre esteve ligado na DLE. O nosso objectivo é, sobretudo, explorar ligações sistemáticas que existiram historicamente na DLE e os interesses de algumas forças sociais. No capítulo 2 faremos a explanação dos fundamentos epistemológicos e das éticas metodológicas da teoria empírica no confronto com áreas afins.

A Parte II, correspondente ao estudo empírico, contém um primeiro capítulo de análise de conceitos operativos teórico-metodológicos, incidindo particularmente no aperfeiçoamento de instrumentos de análise da resposta como é o caso dos diferenciais semânticos. No capítulo 4 consideraremos as variáveis do *corpus* e dos leitores, não arredando aspectos da obra enquanto signo linguístico ou símbolo e no capítulo 5 analisaremos o processo de leitura na semantização funcional de regras e estratégias de organização e progressão empregues pelos estudantes ao longo dos quatro questionários.

A bibliografia no final do trabalho contempla apenas as obras que ao longo dele foram sendo citadas. O abandono da preocupação da exaustividade, na maioria dos casos impossível no quadro actual do conhecimento e ainda mais quando se reúnem princípios operativos provenientes de várias áreas do saber, por exemplo, da teoria da literatura, pedagogia, didáctica de línguas ou mesmo da semântica e psicologia, permitiu-nos acompanhar algumas linhas de pensamento mais de perto, as que julgámos se revestirem de especial pertinência, quer no âmbito dos objectivos específicos da nossa investigação, quer no âmbito da própria lógica da sua exposição. Por essa razão, não ficaram contidas obras, das quais não relegamos a importância, quer para a própria concepção da investigação, quer para as ideias que nela perpassam mas que, apesar disso, não encontrariam uma via de inclusão possível, a não ser com prejuízo da linearidade que desejamos.

A formulação escolhida para a nossa exposição, a primeira pessoa do plural, não deve entender-se nem como a pretensão de negar uma voz pessoal nem tão pouco de afirmar uma autoridade que, de resto, contrariaria a tendência mais recente na escrita académica para assumir a subjectividade através da afirmação da voz do crítico e que

chega ao ponto de fazer a ligação de géneros ⁶. Esta viragem arrasta o quebrar de regras da escrita académica que têm vigorado até há pouco, nomeadamente nunca dizer “eu”, assumir um maior risco e uma maior exposição pessoal pelo prescindir da autoridade académica (visível também na ausência de notas em final de página), e demarca-se das antigas formulações que pretendem evitar a alegada confusão entre o objecto de estudo e a subjectividade do crítico ao remeterem para um espaço supostamente impessoal. Não negamos a pertinência desta perspectiva, mas pensamos que é possível afirmar uma voz individual apenas em certa medida, pois não negamos a importância que tiveram leituras com reflexões alheias ao longo do tempo e que se foram tornando nossas na medida em que ajudaram a formar o nosso pensamento.

⁶ Entre os exemplos recentes desta nova tendência notada por Suleiman (1996: 256), conta-se a tese académica de Frias Martins que, baseando-se no paradigma subjectivo de David Bleich, escolhe a primeira pessoa do singular para expressar um modo mais pessoal de discutir a teoria literária (cf. Martins, 1995). De notar que, ao contrariar uma convenção estilística do género, que talvez reflecta a desconfiança cultural sobre a veracidade do discurso na primeira pessoa, pode, por essa razão, adquirir uma certa ressonância provocativa. Mas este exemplo não chega a incluir-se no que Suleiman designa por crítica autobiográfica. Nesta existe, segundo a autora, uma ligação necessária entre a parte da história de vida e o argumento teórico ou crítico (da perspectiva de Suleiman a mais bem sucedida, por contraste com a que patenteia uma ligação ou articulação contingente, em que a narrativa pessoal apenas proporciona um momento de descontração ou divertimento de maneira incidental). Neste caso, a autobiografia esclarece o argumento teórico ou crítico e a crítica autobiográfica é definida como um modo único que possui uma ligação íntima da vida pessoal com o desenvolvimento de um pensamento (cf. Suleiman, 1996: 257-258).

parte I
PARADIGMAS LITERÁRIOS E OUTROS PARADIGMAS

“A produtividade didáctica é por assim dizer a recompensa da exactidão da teoria ou é a compensação, ou a desculpa, de certas interdições teóricas? Talvez não seja fácil responder a esta pergunta de maneira decisiva, pois a relação entre o valor e a veracidade de uma investigação teórica e a exemplaridade da pedagogia resultante, a relação, por outras palavras, entre *Wahrheit* e *Methode*, não é simplesmente complementar - nem é simplesmente antitética ou simétrica em qualquer caso. Dissociar inteiramente a força didáctica de um método da sua consciência epistemológica seria absurdo: em teoria, uma teoria que é verdadeira para com o seu objecto presta-se melhor, a longo prazo, a ser ensinada do que outra que não é; não há intimidação ou sedução que possam esconder para sempre uma falha de razão”.

(Paul de Man, *Resistência à Teoria*: 50-51)

capítulo 1.

DA LITERATURA NA DIDÁCTICA À DIDÁCTICA DA LITERATURA

Percursos de transdisciplinaridade do texto literário

A teoria da literatura tem conhecido várias mudanças de orientação que, em parte, coincidem com as tendências na história dos métodos da DLE.

A um entendimento da obra literária como imitação ou expressão da “realidade” sucedeu-se o entendimento da obra como expressão, com a conseqüente ênfase na relação estabelecida com o seu autor, que passa a ser considerada primordial nos estudos literários e pela qual ele adquire uma maior visibilidade. O texto é então visto como uma corporização da personalidade ou vida do autor, dando azo a ser tratado como documento biográfico ou como documento na história das correntes literárias. Tratava-se de uma concepção histórica que abrangia, para além da génese dos textos, a história das ideias e a evolução de correntes ou escolas literárias. Este período, que se traduziu em modelos que enfatizavam a produção das obras literárias, as suas origens e influências e que na poesia correspondeu, por vezes, à obsessão com o poeta e as suas emoções, deu depois lugar à autonomia da obra de arte e à leitura imanente. O ideal da crítica era analisar a obra em si com exclusão de factores “extrínsecos”, nos quais se incluíam tanto o autor como o leitor. O formalismo russo, no início do século XX, vem centrar as atenções nas estruturas que seriam essenciais às obras literárias, pondo a tónica na literariedade constituída como objecto da ciência literária. Considera-se geralmente que esta abordagem é centrada no texto ou na mensagem. Estudar um texto como texto literário seria analisar determinadas estruturas verbais em vez de o tratar como documento histórico ou filosófico ou ter em conta a vida pessoal do autor. Estas investigações sobre o funcionamento do texto são sobretudo inspiradas em teorias linguísticas, particularmente na estilística entendida como um desvio à norma. A essência da literariedade está na desfamiliarização,¹ também uma forma de

¹ Poderão estabelecer-se paralelos, em certos aspectos, entre este critério da desfamiliarização da teoria formalista e o termo “horizonte de expectativas” da teoria da recepção, particularmente na obra de Jauss que se desenvolverá no capítulo seguinte.

desvio em que normas aceites são transgredidas, e no enfoque sobre a mensagem². O famoso esquema de Jakobson, aplicado largamente no ensino, traduz isto mesmo.

O recente interesse pelo leitor e pelo acto de leitura ou recepção, substituindo a noção de literariedade pela de leitura literária, encontra nos trabalhos da escola alemã de Constança, de que se destacam sobretudo os nomes de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, e na orientação crítica norte-americana denominada “*Reader-Response-Criticism*”, duas tendências teóricas importantes³.

A estética da recepção praticada por Jauss envolve comparações entre respostas ao texto, actuais e historicamente localizadas, de indivíduos ou grupos de indivíduos⁴.

- ² Importa, desde já, notar que o trabalho pioneiro de I. A. Richards, *Practical Criticism* (1929), partia da premissa hermenêutica de que o texto literário tem uma essência verificável. O pleno sentido do texto podia ser determinado, bem como a intenção do autor. Já a teoria da literatura de Wellek e Warren (1949) rejeita esta ideia de que se pode apreender na totalidade a estrutura de normas que compõem o texto, bem como a possibilidade ou a pertinência de se saber a intenção do autor. Este ponto será objecto de desenvolvimento posterior.
- ³ Ressalve-se que, em rigor, não se poderá classificar de orientação teórica, devido à falta de coesão, as várias abordagens norte-americanas orientadas para o leitor. Neste âmbito, as duas obras citadas por Aguiar e Silva como fornecendo “extensa bibliografia” e “informação rica”, nomeadamente editadas por Tompkins e por Suleiman e Crosman (cf. Aguiar e Silva, 1996: 338), evidenciam uma grande disparidade de posições. Como Holub chama a atenção na sua *Reception Theory*, os teorizadores incluídos nestas duas importantes publicações não participam em qualquer movimento crítico, ao contrário dos seus pares alemães da Universidade de Constança, e se se pretende englobá-los na mesma força crítica será mais por comodidade de classificação do que por um esforço conjunto (cf. Holub, 1984: xiii).
- ⁴ As questões terminológicas não são indiferentes e, por vezes, revelam alguma falta de unanimidade conceptual, sendo objecto de discussão. É o caso dos termos alemães de recepção (*Rezeption*) e efeito (*Wirkung*). Apesar de ambos referirem o impacto da obra, o primeiro encontra-se, mais frequentemente, relacionado com o leitor e o segundo com aspectos textuais. Embora esta distinção possa revelar-se insatisfatória pela impossibilidade de uma separação nítida, o facto é que existe uma longa tradição na Alemanha quanto ao estudo das influências de um autor em autores posteriores que é designado por história dos efeitos (*Wirkungsgeschichte*). O modo como o termo se poderá distinguir da história da recepção (*Rezeptionsgeschichte*) é algo que não deixa de ser problemático, tal como o é também distinguir a estética do efeito (*Wirkungsästhetik*) da estética da recepção (*Rezeptionsästhetik*). Anulando classificações mais subtis, aceitamos e passamos a utilizar a partir deste momento a distinção de Holub entre *estética da recepção* para designar os trabalhos pioneiros de Jauss e *teoria da recepção* como termo mais abrangente referente, de um modo geral, a esta viragem do interesse pelo autor e a obra para o leitor e o texto, englobando na designação os trabalhos de Jauss, Iser e outros teóricos, bem como os estudos empíricos (cf. Holub, 1984: xii). De resto, a expressão “*reader-response-criticism*” contém também projectos diversos, como já se referiu, nomeadamente o “*transactive criticism*” de Holland e as orientações teóricas referidas como “*structuralist poetics*” e “*affective stylistics*”, atribuídas a Culler e Fish, respectivamente.

Iser desenvolve uma teoria da resposta estética que combina tanto a atenção dada ao leitor quanto ao texto. Enquanto na narratologia estruturalista os indícios, ocasionalmente fornecidos ao leitor, pertenciam à construção atemporal da obra como uma fórmula matemática, na perspectiva de Iser, a leitura é um processo de descoberta e autodescoberta que tem lugar numa época histórica determinada, revelando-se o carácter activo da leitura pelo conceito de leitor implícito. Mas, sobretudo, é na obra de Norman Holland que a atenção extrema dada ao leitor é mais visível, por se considerar o texto um fenómeno relativamente neutro sobre o qual o leitor projecta as suas fantasias.

Como é nosso objectivo estabelecer uma correlação entre os paradigmas teóricos nos estudos literários e a DLE, começaremos por referir os três paradigmas definidos por Eduardo Prado Coelho em *Os Universos da Crítica*: o paradigma filológico, de vertente historicista e formalista, o paradigma comunicacional (que abrange a crítica da identificação, a versão tecnocrática, assim chamada por resultar na diluição do literário numa pragmática do texto e da comunicação em geral, e a estética da recepção como reformulação dos estudos históricos) e, por fim, o paradigma metapsicológico que compreende as versões metafísica na linha de Blanchot e psicanalítica na linha de Lacan (cf. Coelho, 1982: 15-17).

Aguiar e Silva opta por sintetizar as transformações ocorridas nos últimos anos, referindo dois paradigmas básicos: o formalista-estruturalista e o semiótico-comunicacional (cf. Aguiar e Silva, 1984: 270-271).

Na perspectiva de Jauss, quando considera os vários métodos ou caminhos para a compreensão em *Wege des Verstehens*, ressaltam o paradigma histórico-filológico, estético-formal e semiótico (Jauss, 1994: 409ss)⁵. Segundo este autor, o primeiro método ainda se mantém como um instrumento insubstituível da compreensão (*id.*: 409). O método ou paradigma estético-formal proporcionou um instrumento metódico inestimável ao ultrapassar o isolamento da estética como área da filosofia, inte-

⁵ Chamamos a atenção para as alterações ao seu ensaio de 1969, visto frequentemente como um protótipo do manifesto académico, no qual Jauss igualmente delinea a história dos métodos, preconizando o advento de uma mudança. Apropriando-se dos conceitos de paradigma e revolução científica de Kuhn, Jauss estabelecia então uma classificação em três paradigmas prévios, nomeadamente o clássico-humanista (centrado na imitação e comparação com os modelos clássicos), o historicista-positivista (resultante das mudanças políticas e ideológicas ocorridas no século XVIII e XIX, em que a história literária se tornou num modo de legitimação nacional) e o estético-formal (que abrange métodos diversos como a estilística, a história das ideias - *Geistesgeschichte*, o formalismo russo e a nova crítica). A teoria da recepção é apresentada como o paradigma emergente e a resolução para uma crise (cf. Jauss, 1969). Na nova reformulação a que recorremos, esta teoria surge diluída no paradigma semiótico mais abrangente. O paradigma positivista foi, segundo Jauss, construído de modo ingénua segundo o modelo das ciências naturais empíricas, e por essa razão não o chega a classificar como método próprio mas como uma simples redução do historicismo às causalidades de uma ciência comum fidedigna (cf. Jauss, 1994: 410-411).

grando-a na prática da interpretação. Isto permitiu a compreensão da percepção e efeito estéticos das obras de arte e constituiu o ponto de partida para transferir as histórias das artes convencionais de pendor nacional (postas ideologicamente em perigo) para as teorias das artes com fundamentação sistemática (*id.*: 411). O terceiro constitui uma viragem da Linguística a partir de 1969, com consequências que Jauss considera determinantes para a investigação posterior.

Entre as alterações mais significativas enumeradas pelo autor, referimos sumariamente algumas que, do ponto de vista da nossa própria investigação, têm um interesse directo: a expansão do nível das manifestações linguísticas para o âmbito cultural, com isto se ultrapassando a dicotomia texto-mundo pela consideração do texto como mundo linguístico imanente e do mundo como texto legível (*Text als sprachimmanente Welt und Welt als lesbarer Text*); a inclusão de sistemas não verbais de signos; o estudo de problemas relacionados com a psicologia e a biologia; a contribuição da perspectiva matemática e cognitiva no sistema de signos; a fundamentação da relação código-informação na técnica comunicativa; a evolução da categoria física da informação para a categoria intersubjectiva, o que alterou a relação unilateral dos elementos da comunicação para a inter-relação de produção e recepção, distribuição e interpretação de sinais e, com isso, se deu a clarificação do limiar entre o “mundo do sinal” sem sujeito e o “mundo do sentido” intersubjectivo que, desde então, é a diferença fundamental das ciências da comunicação que se estão a formar (cf. Jauss, 1994: 412-414).

No mesmo sentido evoluíram os métodos na DLE, pois com a revolução pós-estruturalista nas ciências da linguagem foi dada maior relevância à noção de contexto e variabilidade no processo de aquisição e utilização da língua, diversificando os vários aspectos nele presentes e mudando o entendimento que se tinha de um leitor como receptor passivo do texto. Conforme se reconhece, em consequência desta perspectiva, ele era apenas ocasionalmente mencionado no campo da teoria literária e não desempenhava um papel central (cf. Rosenblatt, 1994: 4). O programa actualmente em vigor na DLE reclama-se de ser uma abordagem centrada no aprendente, praticar uma aprendizagem individualizada e favorecer um certo tipo de comportamento no sentido da autonomia do aluno, sentido de colaboração e confiança em si próprio no que respeita à prática do idioma. Em vez de expressões como *estrutura*, *padrão*, *repetição*, *fluência*, o professor de línguas tende a usar actualmente outras, como *necessidades dos alunos*, *atitudes*, *adequação* ou *negociação de sentidos*⁶.

A investigação relativa às línguas estrangeiras traduz esta tendência geral da pedagogia e tem direccionado a atenção das estruturas da língua para a sua utilização,

⁶ O termo *negociação* adquiriu um sentido específico na DLE, como refere Edmondson. Pode significar a compatibilização de interesses diferentes ou opostos ou a clarificação de aspectos da interacção como sejam intenções de comunicação ou o significado de expressões linguísticas. Pode englobar ainda comportamentos do professor no sentido de facilitar a compreensão como falar devagar que são também comuns a falantes nativos quando falam com estrangeiros (cf. Edmondson, 1991: 190).

para o processo de aprendizagem e para a pessoa do aprendente, inclusivamente considerando a sua interacção com o meio⁷.

Analisaremos seguidamente a correspondência entre os paradigmas teóricos e os métodos de aprendizagem das línguas estrangeiras com mais pormenor, numa perspectiva histórica da literatura como conteúdo de ensino, que impõe finalidades e objectivos educativos.

A justificação do valor e a importância atribuída a metas educacionais, finalidades e objectivos assenta em juízos sobre necessidades educativas ou valores considerados essenciais que contribuem para a sua definição e têm repercussões na escolha de determinado material de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de abordagens e métodos diferenciados que têm variado ao longo da história da DLE. O ensino da literatura sempre se baseou nos textos. O ensino de uma língua estrangeira no programa actual apoia-se sobretudo no diálogo. Na história da DLE, o texto literário tem tido tendencialmente um lugar marginal, sobretudo a partir da crise da pedagogia humanista, e tem sido objecto de várias abordagens.

A literatura na didáctica: perspectiva histórica

O método de Gramática e Tradução

De início, o modelo de ensino-aprendizagem das línguas clássicas, do latim e do grego, era aplicado às línguas modernas e consistia fundamentalmente no denominado método de Gramática e Tradução.

A perspectiva adoptada era que se devia aprender a língua pela literatura, isto é, a língua era um meio para se chegar à leitura das obras literárias. Por conseguinte, esta metodologia relevava o texto literário que representava tanto um modelo para a escrita como para a ilustração das regras gramaticais e era o *corpus* único que fornecia, a par dos exemplos de gramática e dos exemplos morais, os extractos escolhidos com os modelos de citações.

⁷ Este termo, originário da ecologia, é usado na educação com um sentido mais abrangente do que aquele que possui a noção de contexto ou situação. O meio de aprendizagem é um contexto que não só é conducente à mudança, mas também é, em si, susceptível de mudança através da sua interacção com o aprendente. Trata-se, portanto, de um conceito flexível e variável, no qual o aprendente e as condições da sua aprendizagem se definem mutuamente num sentido cibernético. Esta noção é referida, em especial, a propósito da aprendizagem da cultura através da língua e do desenvolvimento da competência sociocultural, a qual pressupõe um entendimento ecológico do meio sociocultural, derivado das perspectivas contrastantes da cultura de origem e da cultura-alvo. Sobre as várias acepções do meio de aprendizagem vide Kramsch (1991: 177-178).

Este *corpus* constituía, pois, a base tanto da representação da literatura como da elaboração de instrumentos metalinguísticos de referência, uma vez que as gramáticas e dicionários apresentavam as mesmas fontes para a ilustração emblemática de regras e para a actualização canónica dos sentidos.

A função educativa da poesia era acentuada em obras que inspiraram educadores e instituições e o alegado enfraquecimento das convicções religiosas era uma das razões pelas quais a poesia era considerada necessária na educação pública, razões fundamentadas nas características apontadas à poesia, entre as quais se contavam a “língua mágica”, “idealizada”, “plena ao mais alto grau de realidade moral e sentimentos humanos” e que por si justificavam a imitação de um modelo:

“No século XIX, o ensino da poesia tinha as mesmas finalidades, ao mesmo tempo retóricas e educativas, que as da literatura. Verdadeiro ‘curso de artesanato’, permitia, por impregnação e imitação, a aquisição de uma arte de escrever e constituía pois, de alguma maneira, a antecâmara do ofício de poeta”.

(Canvat e Legros, 1997: 6)

As causas desta voga, que predominou durante o século XIX e início do século XX, são também institucionais. Os professores de língua pensavam valorizar o seu estatuto tornando-se professores de “belas letras”. De resto, a formação literária dos preceptores, que eram os professores de língua, empurrava-os nesse sentido.

Entretanto, as técnicas da análise filológica, usadas nas universidades americanas na segunda metade do século XIX, proporcionavam um método digno de apreço, ao pretenderem traçar as raízes linguísticas e históricas de uma cultura. Applebee constata que, apesar de ter sido a retórica e a história que trouxeram a literatura para os estudos curriculares durante os séculos XVIII e XIX – os textos eram usados para a análise gramatical e retórica com vista ao desenvolvimento da escrita, enquanto a história literária pretendia oferecer um meio alternativo para a disciplina mental – foi a filologia que ajudou a conquistar a respeitabilidade académica (cf. Applebee, 1982: 1106).

Ao método, veio acrescentar-se a justificação através da interpretação romântica da cultura. Diz-nos ainda Applebee que a desconfiança que envolvia a “emoção” foi substituída, com o advento do romantismo, por uma concepção de cultura que garantia o lugar dos estudos literários na sociedade, quando, até ao início do século, o caminho para a literatura era obstruído, em parte, pela alegada maior ligação do texto literário à “emoção” e não à “razão” e, noutra parte, pela referida falta de um método próprio (*ibid.*).

O historicismo deu outra orientação ao ensino da literatura. Em vez de se produzirem textos (também poéticos), apenas se falava deles. Por outro lado, significou uma abertura considerável ao incluir as produções historicamente importantes em cada língua, já que a literatura se encontrava até aí restringida à produção clássica greco-latina. Apesar disso, a deslocação da ênfase da disciplina formal para o “valor social”, que acompanhou o crescente interesse pelas línguas e literaturas modernas, não impedia que aos textos clássicos fosse atribuído o valor social mais alto, facto que

se impunha na formação curricular, conforme nota Applebee (1982: 1107). Com efeito, o valor educativo era negado às línguas modernas, que se entendia possuírem antes um valor prático.

Os textos anotados, histórias literárias, selecções para a análise gramatical e colecções de excertos para a leitura continuavam pois, e em consequência deste entendimento, a fazer parte do material da aula que, ao contribuir para o estabelecimento do cânone, tinha o objectivo de impedir, ou pelo menos de fazer diminuir, a adesão à chamada cultura comercializada e inculcar as virtudes da razão e do espírito crítico. No que respeita ao texto literário, este era o suporte e modelo de frases artísticas, o que levou à prática de exercícios diversos de vocabulário e sintaxe, glosando o texto num exercício de estilo.

Uma breve análise dos exercícios típicos pode ajudar a considerar as limitações e virtualidades do método de Gramática e Tradução. Como se sabe, predominavam os exercícios de *pastiche*, memorização e traduções orais depois da leitura em voz alta. Ora o recurso aos textos e aos extractos literários acarretou que se verificasse uma oscilação entre a regulação morfossintáctica e discursiva no que se refere à sequência do sentido, isto é, o aluno tinha necessidade de trabalhar tanto ao nível da palavra como do segmento e do encadeamento de frases ou parágrafos.

Esta oscilação entre o eixo paradigmático, no qual o aluno tinha de fazer o inventário das acepções de uma palavra e procurar sinónimos ou parasinónimos, e o eixo sintagmático, no qual tinha de verificar uma acepção em contexto e respeitar vários condicionalismos, como os sintácticos e anafóricos, pode considerar-se uma forma activa de aprendizagem da língua e do estudo da literatura. De facto, este procedimento conduz à consideração de hipóteses e desenvolvimento de iniciativas ou estratégias pessoais num processo sujeito a tacteamentos e verificações⁸. A “boa tradução” seria testemunho de um sentido justo, susceptível de ser transposto para outra língua e acessível pela língua.

No entanto, o conjunto não era apresentado como sistema estruturado. Outra das consequências negativas do método é a literatura ser transmitida como um dado *a-priori*, incontestável e segmentável em extractos que não reenviam à obra nem são ponto de partida para outras leituras.

Outro aspecto a ter em conta é que a leitura diversificada não fazia parte do modelo retórico de ensino veiculado pelo método de Gramática e Tradução, como também não do modelo historicista que lhe sucedeu. Os trechos que serviam de modelos do bom dizer e escrever eram descontextualizados e não encerravam mais do que breves exemplos de figuras retóricas. Por esta razão, a sua adequação deverá ser posta em causa, uma vez que levava à confusão de registos e à imposição de uma

⁸ Sem dúvida, estes constituem aspectos que não podem deixar de ser considerados na tendência para recuperar a tradução no âmbito do programa actual, depois de ter sido posta em causa durante o estruturalismo. Actualmente a tradução é vista como um modo de conduzir à leitura do texto em LE. Sobre este assunto, veja-se, por exemplo, Tassel (1991: 25).

norma escrita arcaizante. Por outro lado, o estudo da literatura como história implica a redução da leitura a fragmentos que confirmam sempre a posição interpretativa tomada. No ensino retórico e historicista, não se recomenda a leitura de nenhuma obra completa.

Fosse porque a aura literária era considerada estímulo suficiente para a leitura, fosse porque não havia outro objectivo além de conformar os estudos literários a determinados fins e ideologias, o certo é que o *corpus* literário, cujo critério de escolha consistia no valor humanista, se apresentava bastante restrito em virtude de se eliminarem obras e autores dificilmente enquadráveis nos valores a transmitir.

Este modelo de didáctica originou três tipos fundamentais de orientação de leitura: um respeitante aos textos em si, as antologias e as edições escolares dos clássicos, e um outro respeitante ao seu modo de tratamento, o comentário e a explicação de texto, que surgiam justapostos num terceiro tipo que era a antologia comentada.

Do ponto de vista da iniciação e desenvolvimento da leitura, podemos considerar que há alguma ambivalência neste procedimento. É que, se por um lado, se colocavam ao alcance dos alunos textos a que dificilmente poderiam ter acesso de outro modo, por outro lado, esse oferecimento não tinha a finalidade de promover mas de substituir a leitura. E, se não se pode excluir que algum leitor possa ter ficado cativado por determinado texto e tenha decidido ler aquele autor ou aquela obra na íntegra, o facto é que a própria utilização metodológica da antologia não proporcionava uma leitura mais ampla.

Pode concluir-se que, fundamentalmente, este primeiro modelo didáctico da LE, decalcado do exemplo do ensino escolar do latim e do grego, se desenvolveu em torno de dois núcleos decisivos: a selecção representativa de obras canónicas, cujo conhecimento devia fazer parte da educação do estudante, e a transmissão de uma cultura humanista, mais do que a captação e a formação de leitores.

O debate acerca da legitimidade das humanidades modernas baseou-se neste lugar estratégico ocupado pela literatura. Como nota Puren, a força da ligação entre a educação e a utilização dos textos literários não provinha apenas do objectivo da educação estética:

“Explica-se essencialmente por uma concepção da Arte – ela também herdada da Renascença e do Século das Luzes – perfeitamente coerente com o triplo objectivo do Ensino escolar pois que aí se podem achar as três noções do Belo, do Bom e do Verdadeiro: graças à Arte, o autor literário simultaneamente defende os grandes valores universais e vive a verdade mais profunda sobre a cultura a que pertence”.

(Puren, 1990: 35)

Que daí seja admissível concluir que a literatura assegurava a coerência entre os objectivos educativo e moral e legitimava a assimilação metodológica com o ensino das línguas mortas. Por conseguinte, ao objectivo da educação estética, já notório a partir da Renascença, aliam-se outros dois: o da educação moral, que revela a influência da

igreja no ensino, e o da educação intelectual⁹. E é este triplo objectivo – moral, estético e intelectual – que permanecerá muito tempo, talvez pela razão, sugere Puren, de coincidir com as três noções fortemente articuladas do Bom, do Belo e do Verdadeiro, que defendiam os partidários das humanidades clássicas durante o séc. XIX e que depois derivou para as humanidades modernas (cf. Puren, 1990: 35).

No entanto, convém notar a importância do objectivo intelectual na reflexão sobre a língua e não apenas no seu uso, já que o domínio insuficiente do sistema linguístico era considerado um obstáculo ao estudo do aspecto estético. É para este facto que alerta Carduner, ao sublinhar os efeitos deste programa de ensino nos Estados Unidos relativamente à língua francesa:

“Em França o código constitutivo deste saber é de natureza simultaneamente cognitiva e estética. Mas o aspecto estético, que conduz a uma retórica, é negligenciado nos Estados Unidos, uma vez que o estudante trabalha numa língua estrangeira que não pode senão esperar possuir imperfeitamente. É então o aspecto cognitivo que é valorizado”.

(Carduner, 1970:40)

O método Directo

A influência destes três factores de assimilação das línguas modernas ao ensino das línguas mortas ainda se pode reconhecer na metodologia directa imposta por volta do início do século no sentido de uma concepção do ensino da civilização através da literatura.

Entretanto o objectivo moral foi adquirindo uma ênfase mais cívica. Applebee constata esta dupla necessidade na definição dos estudos literários que culmina nos anos 1930. Até lá, a primeira ocupa uma posição central e polarizadora que se reflecte em termos como “exploração” ou “experiência” (cf. Applebee, 1982: 1107).

A publicação de Rosenblatt, *Literature as Exploration*, datada de 1938, tal como a própria autora a descreve numa obra posterior, traça uma teoria da experiência literária como ponto de partida para uma filosofia da educação (cf. Rosenblatt, 1994: xii). A sua descrição da natureza da transacção ocorrida entre um leitor e um texto particulares proporcionou o suporte teórico para a Comissão Curricular do *National Council of Teachers of English* (NCTE), apesar de, conforme a crítica de Applebee a esta obra, as sugestões para a prática lectiva serem poucas e abstractas (cf. Applebee, 1982: 1107). Applebee refere nomeadamente a dificuldade de aplicação prática da metáfora da “experiência”, demasiado ampla para servir de princípio organizador

⁹ Por comodidade, e porque é irrelevante neste contexto uma classificação precisa, engloba-se no mesmo termo de objectivo, o que se decompõe na planificação lectiva em objectivo, finalidade e meta.

(*ibid.*)¹⁰. Durante os anos 1940 e 1950, a atenção foi incidindo na preparação dos alunos para o mundo em sociedade de que resultaram várias abordagens que Applebee sumaria em duas dimensões básicas: responder às necessidades dos alunos através da literatura e desenvolver a competência de leitura (*id.*: 1108). Então a preocupação mais social é visível em palavras como “comunicação” ou “ajustamento”.

Pelo lado das línguas estrangeiras, refere-se o objectivo da aprendizagem da língua a par do “enriquecimento gradual do espírito dos alunos pelo contacto reflectido com as obras verdadeiramente representativas das línguas e civilizações estrangeiras” (cf. Puren, 1990: 42). A poesia incluía-se, pois, nesta selecção formando um *corpus* homogéneo e a sua finalidade educativa permanecia inalterada.

Mas a coerência aparecida na época entre os valores ligados à literatura que advinham da filosofia da Renascença e das Luzes com as noções do Verdadeiro, do Belo e do Bom, e a filosofia educativa, com os objectivos correspondentes da educação intelectual, estética e moral, veio a sofrer uma evolução determinante nesta fase.

Como o nome indica, o método Directo caracteriza-se pela recusa do exercício “indirecto” da tradução que exige a mediação da língua materna (LM). Durante o período em que o método Directo esteve em voga, era dada prioridade ao ensino da língua sobre o ensino da literatura. Numa óptica orientada para a acção, a tónica era colocada nos exercícios de denominação e descrição do real, uma prioridade por vezes considerada absoluta outras vezes cronológica e, neste caso, os textos literários sucediam-se ao estudo utilitário da língua.

¹⁰ No entanto, e apesar das alegadas dificuldades de aplicação prática, o estudo de Rosenblatt tem implicações tanto conceptuais como pedagógicas que foram aproveitadas em trabalhos posteriores. O próprio Applebee retoma a distinção da autora entre leitura informativa (*effferent*) e leitura estética, bem como outra distinção de Britton, relativa ao papel participante e observador no uso linguístico (*participant and spectator roles of language use*) quando relata o tipo de experiência da criança no relato de histórias (cf. Applebee, 1978). Applebee usa igualmente a noção de distância psíquica, que retoma a Bullough e que distingue a experiência da arte de outro tipo de experiência mais quotidiana e imediata, para referir a forma específica da experiência estética. É evidente que esta distinção se baseia mais no papel que o uso da língua tem na vida do falante/leitor do que nas propriedades formais do texto. Na opinião de Applebee, o tipo de experiência estética por si só justifica a defesa da literatura contra objectivos mais práticos (Applebee, 1978: 129) e a sua conceptualização possui utilidade pedagógica, quer na determinação dos estádios de desenvolvimento dos alunos, quer no papel do professor. Na sequência deste entendimento, Applebee determina três áreas da resposta literária, ou do que denomina o papel observador no uso linguístico, sobre as quais recaem as diferenças maiores durante o processo de desenvolvimento etário: o modo como os leitores percebem a relação entre a experiência da obra e as suas próprias vidas, o âmbito do seu domínio de técnicas e convenções da forma literária e a complexidade de experiências (pessoais e literárias) que dominam (Applebee, 1978: 132). Relativamente ao papel do professor, Applebee valoriza a experiência subjectiva e pessoal em detrimento dos estudos formais (*id.*: 134).

No que respeita ao ensino literário, o exercício básico consistia na explicação de texto ou leitura explicada. Esta tinha por objectivo o aprofundamento comparativo com a própria cultura dos alunos numa abordagem humanista da civilização e da sua articulação com a literatura e estava normalmente associada à dissertação. Devia mostrar um bom conhecimento da língua e capacidade de leitura, exigindo a explanação de uma ideia directora que fazia girar em torno de si uma multiplicidade de pormenores que deviam patentear-se depois de uma leitura atenta. Tinha, por isso, a dupla exigência de dar conta dos traços mais subtis do discurso textual e reconstruir essa pluralidade num conjunto coerente.

Reconhecemos a vantagem desta associação de exercícios na medida em que obriga a uma leitura atenta do texto, perspectivada como totalidade, e exige a construção de um discurso rigoroso do ponto de vista da argumentação. A coerência da dissertação baseia-se na congruência das partes principais com a ideia anunciada na introdução, sendo que o valor de cada parte resulta da sua relação com o todo. Terão sido estas virtualidades que explicam, em parte, a divulgação que ela teve no ensino da literatura em língua estrangeira (LE) até anos recentes (e porventura também uma das razões do sucesso posterior das gramáticas de texto, na fase inicial entendidas como modelos aptos a gerar textos bem formados).

Mas, dizem-nos Peytard e Moirand, ao criticarem certas práticas ligadas à escola francesa da análise do discurso, que não é coisa fácil decidir da coerência ou não coerência de um texto, pois nos arriscamos a impor uma visão normalizada (*normée*) do mundo e das relações entre objectos e pessoas (cf. Peytard e Moirand, 1992: 49). De facto, poderemos achar algum inconveniente na ideia que resulta de inculcar a noção de que o que faz um texto literário é a coerência e solidez da sua estrutura. Vale a pena citar Peytard e Moirand a este respeito:

“Emerge então esta concepção do texto, como ‘portador’ de ‘UM’ sentido que convém apreender bem, ‘UMA’ ideia principal, ‘UMA’ ideia directriz que organiza a multitude. Em suma, o texto literário realizaria uma ‘perfeita isotopia’. (...) Assim perdura na nossa sociedade francesa esta ideia consensual de que Textos ou Documentos devem produzir ‘UM’ sentido, legível, visível, edificável, e que ‘o sentido’, para ser partilhado, não se manifesta senão pela sua coerência (...)”. [destaques dos autores]

(Peytard e Moirand, 1992: 63)

Refira-se ainda que, se as tipologias da análise do discurso acentuam a “macrocoerência” e o “significado global” que, convém notar, não resultam da soma dos significados parcelares, já no caso do texto literário não podem deixar de sublinhar a transgressão ou, melhor dizendo com Aguiar e Silva, a tensão entre a necessidade de comunicação e a necessidade de informação estética (1973: 25). I. A. Richards refere ainda um outro aspecto importante:

“Existem tipos de poesia (...) onde o argumento, a interconexão de pensamento, tem muito pouco a ver com o efeito característico do poema, onde o pensamento pode ser

incoerente e confuso sem prejuízo, pela simples razão de o poeta não usar o argumento como tal, e assim a coerência poder ser ignorada. Existem outros tipos onde o efeito do poema pode depender da irracionalidade, onde os sentimentos particulares que surgem do reconhecimento da incompatibilidade e contradição são partes essenciais do poema”.

(Richards, 1978: 64).

Os métodos Audio-Visual e Audio-Oral

Mais tarde, começa a recomendar-se a utilização de auxiliares audio-visuais. Este alargamento dos suportes didácticos vem acentuar o carácter prático na tendência evolutiva que sofreu o duplo objectivo da aprendizagem da língua e da finalidade educativa, correspondendo na DLE a um período de dominância estrutural ou da ditadura da gramática, como alguns autores lhe chamam. Durante os anos 1950 e 1960, a análise formal, sobretudo a análise da estrutura de superfície da língua, inspirada na linguística estrutural, proporcionava a base para materiais de ensino. A filiação dos denominados métodos Audio-Visual e Audio-Oral ¹¹ nas correntes teóricas da linguística estrutural e da psicologia behaviourista contribuiu, respectivamente, para uma concepção da língua como sistema e como rede de hábitos verbais. No entanto, ao pretenderem conduzir à produção de enunciados correctos, estes métodos não explicitavam o sistema em que incidiam e, ainda quando isso sucedia, separavam o discurso metalinguístico e o estudo da literatura da aprendizagem da língua. Pode acrescentar-se que a literatura dificilmente se integrava na progressão que, mais ou menos rigorosamente, se estabelecia em relação a estruturas e vocabulário. Por conseguinte, a literatura desempenhava um papel de maior relevância na LM, ou então, era remetida para os últimos anos do curso, depois de se supor estarem adquiridos os fundamentos da competência linguística.

Daniel Coste descreve de modo sucinto a excessiva incidência na gramática estrutural:

“Os cursos audio-orais e audio-visuais hoje existentes conduzem muito raramente o aluno para além do que convém denominar o ‘nível 1’ da aprendizagem (...). A prática de estruturas mais complexas e mais delicadas do que os mecanismos de base, a compreensão e produção de enunciados mais longos ou de registos mais variados do que os que são propostos aos alunos da iniciação, a abordagem dos textos literários, a descoberta reflexiva de um conteúdo de civilização são outros tantos domínios que os novos métodos não abordaram senão com prudência e lentidão”.

(Coste, 1978: 20)

¹¹ Não faremos, a partir deste momento, qualquer distinção entre os dois métodos, englobando-os na designação comum de método Audio-Visual, uma vez que não apresentam diferença no que se refere ao papel e estatuto a atribuir ao texto literário.

Tudo isto é certo e para este estado de coisas contribuía também o facto de se considerarem distintos e incompatíveis os princípios da utilidade prática e do valor educativo ou, vindo de outro modo, emergia um modelo cultural novo pelo qual a literatura entrava numa era de suspeita em virtude do reajustamento das prioridades da Escola ¹². O que passou a ser questionado, e para isso contribuíram trabalhos de sociólogos como Pierre Bourdieu ao mostrarem uma correlação entre a origem social dos alunos e o abandono escolar, foi a função social do ensino da literatura e, através disso, toda uma relação com a cultura, com o passado e com a autoridade:

“O ensino da literatura era particularmente mostrado a dedo, como participando da transformação das diferenças sociais e das distâncias culturais em desigualdades e desqualificações.

A estas críticas ‘externas’ vinham juntar-se as críticas provenientes do próprio campo do ensino da literatura, pela análise do papel ‘ideológico’ dos manuais escolares”.

(Canvat e Legros, 1997: 9)

Mas também no domínio da língua, o panorama não era mais animador. Embora o entusiasmo por estes métodos fosse motivado por convicções que pretendiam evitar erros passados, depois de alguns anos, o insucesso era reconhecido:

“(…) Os alunos passavam dificilmente da manipulação à expressão linguística, os *drills* aborreciam-nos e o seu interesse pela língua estrangeira diminuía de maneira inquietante. Adquiridos com grandes custos, os laboratórios de línguas permaneciam frequentemente mal ou pouco utilizados. As desilusões chegavam e os créditos partiam”.

(Coste, 1978: 19)

*Do poema como objecto ao poema como acto comunicativo:
marcos de uma evolução*

Remetidos então para os últimos anos da aprendizagem da LE, os textos literários foram sendo trabalhados a partir das propriedades formais do texto.

Segundo Canvat e Legros, a renovação no ensino pelo lado francês resultava de um debate interno à profissão no qual eram patentes várias tomadas de posição que insistiam nas novas aquisições metodológicas e se demarcavam dos discursos de celebração parafraseantes e esteticizantes (Canvat e Legros, 1997: 11).

¹² São de referir, a propósito, os muitos exemplos dados por Canvat e Legros em que o ensino do francês é considerado prioritário em relação ao ensino da literatura, por exemplo, o manifesto em 1969 da Associação Francesa de Professores de Francês, os *Cahiers pédagogiques* (1970) e a revista *Littérature* – números 7 (1972) e 19 (1975) – editada pelo Departamento de Literatura de Paris VIII (Canvat e Legros, 1997: 12).

Também o lançamento do Sputnik parece ter simbolizado o que de errado havia na educação americana, procurando-se uma nova base curricular mais conforme à disciplina intelectual de um modelo académico. Rosenblatt comenta esta viragem, que teve grande impacto durante os anos 1950 e 1960 da sua perspectiva da teoria transaccional, na qual o texto e o leitor possuem igual relevância:

“Depois da reacção inicialmente favorável à minha abordagem, o pós-guerra, o intelectualismo pós-Sputnik alimentaram o domínio extraordinário da Nova Crítica na universidade e nos círculos críticos. A minha investigação sobre os seus pressupostos estéticos preparou-me para simpatizar com a sua preocupação pelos valores formais e admirar as suas qualidades analíticas. A sua prática era sempre melhor do que as suas teorias. Rejeitei a noção do poema como objecto e a sua perspectiva de negligenciar tanto o autor como o leitor. (...) Visto que tenho parecido frequentemente uma voz solitária a aclamar o leitor, a segunda edição da *Literature as Exploration*, em 1968, foi interpretada por alguns como a prova do fim da hegemonia do New Criticism e como um sinal da redescoberta do leitor. Ironicamente, visto que não fui apanhada no movimento pendular de desilusão com os novos críticos, a teoria transaccional aqui exposta repudia os esforços recentes para dar toda a relevância ao leitor”.

(Rosenblatt, 1994: xii-xiii)

Com efeito, o *New Criticism* e a ênfase na leitura analítica (*close reading*), ou a explicação imanente de textos como se designava na Alemanha, forneciam os critérios para o valor literário. É que tanto a “experiência” como o “desenvolvimento pessoal e social” permitiam uma qualquer actividade periférica que pouco tinha a ver com os novos princípios segundo os quais o texto literário é considerado uma obra de arte sujeita às suas próprias leis estéticas e não já um documento biográfico ou histórico nem um simples reflexo de influências literárias sobre ele exercidas.

Em França, a partir dos finais dos anos 1960, surgem alguns trabalhos fundadores de acordo com a concepção de Sapir da obra literária como prática extrema da língua¹³. Os modelos da época podem sintetizar-se na morfologia do conto de Propp, na antropologia estrutural de Lévi-Strauss, na semiótica narrativa de Greimas e na análise de “Chats” de Baudelaire feita por Jakobson. Um dos seus textos sobre a função poética, que talvez simbolize melhor a abordagem linguística da poesia, terá porventura originado os excessos formalistas na redução da poeticidade aos dispositivos linguísticos¹⁴. Apesar do mérito de se ter posicionado contra o positivismo vigente,

¹³ Podem referir-se, a título de exemplo, o artigo de Barthes “Linguistique et littérature”, incluído na revista *Langages*, e o colóquio de Cluny.

¹⁴ A análise estrutural da poesia ou da narrativa e a estilística do desvio são patentes em títulos que aproximam a linguística e a poética, embora numa perspectiva da língua materna. *Linguistique et littérature* são os títulos do colóquio de Cluny, realizado em 1968 e do nº 12 da revista *Langages*, dirigido por Roland Barthes, títulos equivalentes ao da publicação em 1976 de Jean-Michel Adam e J.P. Goldenstein, *Linguistique et discours littéraire*.

esta abordagem, que conduziu ao isolamento do texto e esquecimento da função referencial, suscita pelo menos dois problemas acentuados pela teoria da recepção. Um consiste na separação do processo da história, o outro em não esclarecer suficientemente o papel da personalidade do intérprete, dos seus gostos e interesses na atribuição de sentido ao texto.

As consequências nocivas do ponto de vista teórico da identificação entre função poética e função linguística e a consequente integração da poética na linguística são bem acentuadas por Aguiar e Silva:

“Tal análise das relações existentes entre mensagem poética e código linguístico, bem como as identificações mencionadas, carece de rigor e validade intrínseca e gera nocivas consequências metodológicas tanto nos domínios da teoria como da crítica literárias”.

(Aguiar e Silva, 1973: 17)

Facilmente se poderá imaginar que a teoria de Jakobson veio, de uma forma radical, instrumentalizar a leitura e dar azo a práticas aplicacionistas de grelhas de descodificação que dispensam o risco que comporta toda a leitura¹⁵:

“(…) Por um lado, seguindo o exemplo, começou-se, nas classes de francês, a estudar outros fragmentos textuais semelhantes, quer dizer que não se limitou a escolha de textos aos que se adequavam ao método, mas que se conduziu este a uma ‘grelha de leitura’ que consistia em retalhar o poema em ‘secções’, em ‘cortes’, em ‘níveis’; por outro lado, começou-se a considerar como equivalentes, impondo logo a relação, um *graffiti*, um slogan publicitário e o soneto em X de Mallarmé..”.

(Canvat, 1997: 11-12)

A abordagem, que geralmente se considera centrada no texto ou na mensagem, sofreu um longo período de evolução, englobando tendências diversificadas e até opostas. Dada a relevância teórica de que se revestiram e a difusão que tiveram na DLE, faremos alusão, sobretudo, aos trabalhos publicados em França.

Num primeiro momento da sua evolução, é possível estabelecer uma relação com a constituição das Ciências Humanas na medida em que se acentua um conjunto de condutas significativas. Num segundo momento, marcado pelo existencialismo, surge uma teoria do sujeito (a par da contestação da ideologia positivista), por oposição a uma leitura da obra literária como objecto, que faz depender a existência das

¹⁵ A distinção entre função poética e poesia é estabelecida pelo próprio Jakobson e retomada por Meschonnic quando este critica o confinamento a uma noção gramatical e verbal, resultante do facto de a função poética se ter assumido como princípio explicativo da poesia (cf. Meschonnic, 1970: 29). A este propósito fala Laurent Jenny de “poesia restrita” para designar um modo particular de leitura, com repercussões numa determinada concepção de escrita (Jenny, 1990:160ss).

estruturas da obra da consciência estruturante através de leituras temáticas¹⁶. Numa terceira fase de mutação, passa-se do pensamento estrutural a um pensamento estruturalista. Esta variação semântica indica uma mudança de métodos e objectivos. Ultrapassando divergências teóricas, nomeadamente entre as análises marxista e freudiana, pode anunciar-se uma convergência de método: foge-se à tentativa redutora de a obra ser encarada como sintoma de um estado físico ou psíquico ou reflexo de um estado social; substitui-se a comparação de conteúdos pela comparação de estruturas; a explicação das estruturas internas é integrada no processo que as engendra, quer seja a libido freudiana quer a dialéctica dos grupos sociais. A psicocrítica e a sociologia da literatura assemelham-se, de facto, na medida em que estabelecem relações de homologia entre a obra e o extra-texto.

Da valorização da linguagem literária e filosófica em relação à científica no existencialismo passou-se, com o estruturalismo dos anos 1960, à reintegração da linguagem literária na científica. A linguística surge como o modelo ideal porque constitui um sistema perfeitamente regulado das relações da palavra que exclui o sujeito falante e cuja validade é independente da significação que os enunciados possam ter ou do facto de terem uma. Os elementos do texto revelam-se pela relação que possuem uns em relação aos outros e não por uma relação com qualquer real extra-literário.

A partir do formalismo russo e da escola morfológica alemã, a linguagem torna-se central no texto e no que respeita especificamente ao estudo da linguagem poética, uma nova forma de retórica surge então em que o objectivo é uma semântica estrutural de análise da poesia (Cohen, Todorov, Jakobson, De Cornulier), consistindo a análise literária na procura das unidades significativas que compõem o texto e das suas correlações¹⁷.

¹⁶ A leitura temática revela modos únicos de expressão e de sentimento e atitudes primordiais da existência. Os instrumentos metódicos consistem na determinação de um tema como conjunto de acontecimentos, sentimentos, imagens e qualidades que se repetem e se organizam na constituição do universo pessoal de uma obra, na determinação de motivos que permitem chegar à descrição do tema, isto é, semelhante grelha de leitura pretende descrever a organização interna de qualidades simbólicas. Embora as leituras temáticas tenham em comum aceder a uma consciência imaginante, há traços que as distinguem. Um autor como Georges Poulet persegue uma fenomenologia do espaço e do tempo, ao passo que Jean Rousset atende à questão da objectividade da forma como meio de aceder à consciência, a um sujeito que se desvenda perante a obra que o esconde num primeiro momento.

¹⁷ Este procedimento linguístico, aplicado à narrativa, tomou outras orientações, em que o objectivo será antes a descrição das figuras (Genette) e uma gramática das formas narrativas (Todorov, Bremond, Greimas) de que resultou, nomeadamente, a renovação da análise da narrativa (Propp, Greimas) e a constituição de uma teoria das formas do romance. A noção de acto de comunicação que Todorov utiliza na análise do romance *Ligações Perigosas*, segundo as quatro categorias de Jakobson, emissor, destinatário, contexto e contacto, mostrou-se particularmente útil do ponto de vista pedagógico, uma vez que permite a desmontagem de situações de escrita, a temporalidade (que foi explorada em alguns trabalhos de Genette) e a exploração das vozes narrativas (*Figures III* - 1972).

Quando em 1969 se realiza o colóquio de Cerisy, reunindo a maior parte dos teóricos da Nova Crítica¹⁸, já os caminhos se encontravam diversificados. Entre o estruturalismo (o formalismo russo e checo e a teoria literária de Wellek e Warren que data de 1949), a estilística alemã (Spitzer, Auerbach, Curtius) que se situava entre a linguística e a história literária, a linguística geral de Roman Jakobson, a semântica estrutural de Greimas e a narratologia, o pluralismo crítico era acentuado e não podia deixar de contemplar as aquisições da sociologia marxista, a psicanálise freudiana ou lacaniana, os diversos estruturalismos, a arqueologia foucaultiana do saber, a mitocrítica durandiana e os teóricos alemães da recepção. Na falta de unidade, a designação no singular de Nova Crítica remetia para um denominador comum que apenas referia uma crítica de explicação mais do que de valor ou juízo e, nessa medida, não será, porventura, excessivo afirmar que inclui o interesse pelo acto de leitura para o qual, em princípio, remete toda a crítica.

Apesar do pluralismo, Georges Cesbron determina-lhe três dimensões definidas nestes termos: uma dimensão metafísica de elevação poética e guiada pela intuição, uma dimensão histórica e outra estrutural (cf. Cesbron, 1985: 7). Debruçar-nos-emos nas duas últimas, por um lado por se poderem estabelecer mais facilmente paralelos com a DLE e, por outro, por possuírem algum interesse do ponto de vista da recepção.

A dimensão histórica baseada na análise de documentos, pretendendo estabelecer a topografia da obra, era muitas vezes designada pejorativamente “história literária”. Esta dimensão histórica é, em simultâneo, diacrónica e sincrónica, tal como os trabalhos de Jauss sobre a Idade Média. Trata-se do acompanhamento de uma literatura em processo, na medida em que uma determinada obra faz parte de uma cadeia de obras anteriores e posteriores e de um público que a recebe sucessivamente e lhe dá um sentido, e não meramente o seu inventário enquanto produto acabado¹⁹. Ao que já considerámos a propósito da vertente histórica do método de Gramática e Tradução, há a acrescentar que a história das mentalidades representa uma renovação nos estudos e nas curiosidades históricas. Por exemplo, a revista *L'Histoire*, contrariamente a outras publicações mais antigas, privilegia o estudo dos factos económicos, sociais e culturais em detrimento da história dos acontecimentos. Na abordagem do texto literário, a tónica deslocou-se da relação obra-autor, muitas vezes vista como uma relação de causa-efeito em que os factos biográficos explicariam determinados

¹⁸ Citaremos artigos deste colóquio a partir da reedição parcial em 1981 sob a direcção de Doubrovsky e Todorov.

¹⁹ A distinção de Jauss entre texto e obra torna-se essencial neste contexto, uma vez que o texto, como produto, é fixo e a obra, enquanto texto recebido, é susceptível de mudar. No seu último trabalho que já citámos, *Wege des Verstehens*, Jauss recorda a frase de Paul Valéry: “é a execução do poema que faz o poema” e o seu amplo significado para a estética da recepção. Com efeito, Jauss aproveita a analogia entre o texto poético e a partitura, sendo através da interpretação que ambos se transformam em obra (*Werk*), actualizando assim o sentido (*Sinn*) e permitindo sempre novas leituras a partir da materialidade dos seus sinais (cf. Jauss, 1994: 379).

aspectos da obra, para o estudo do meio material, linguístico, cultural e filosófico que envolve a obra ²⁰.

A segunda dimensão estrutural abrange a estrutura profunda da obra a nível psicológico, psicanalítico, sociológico, linguístico e antropológico. Na publicação *Sémantique de la poésie* (1979), que reúne estudos publicados em França, Londres e Yale, sob a direcção de Genette e Todorov, são contempladas várias ordens de realidade na tessitura do texto e todos os aspectos que a Poética abrange. Podem referir-se a representação de uma língua no que se refere à especificidade do semantismo poético, considerando a palavra e o discurso, bem como aspectos particulares da significação em poesia como a polissemia e a figuração. Incluem-se dados afectivos, intelectuais, sensíveis, ou noutras palavras, o suporte de um projecto e de uma forma pela consideração do sentido e da implicação, da emoção e da modalidade. Referindo, no artigo de introdução, que a antiga retórica não contribuiu com nada de essencial acerca das propriedades das figuras, Todorov enuncia as vantagens deste programa:

“A contribuição positiva dos linguistas consiste em ter procurado, por detrás das figuras individuais, as categorias que estão verdadeiramente em jogo; procurado formular as regras de uma combinatória da qual as figuras são o produto”.

(Todorov, 1979: 17)

É argumentando a favor das grandes unidades do discurso, mais do que das unidades mínimas e da co-presença da significação e da simbolização, que Todorov conclui: “A teoria literária terá por isso mais necessidade de uma semântica do que de uma *simbólica*” [cursivo do autor] (*id.*: 26). Por seu turno, François Rigolot releva o valor comunicativo da linguagem, recusando a definição jakobsoniana da poesia e afirmando o limiar de transitividade mínima entre a língua do codificador e a do decodificador, essencial ao acto poético (Rigolot, 1979: 167).

Trata-se de uma viragem nos estudos literários para o interesse crescente pela leitura, pela interpretação e pela compreensão, considerando quer a dimensão das relações de força no interior do próprio texto e entre o texto e o leitor, quer as realidades sociais e históricas (a realidade da obra é a forma como ela aparece: o discurso da obra sobre a sociedade e o discurso da sociedade na obra), quer ainda a acção que o texto visa exercer sobre o leitor e o modo como é recebido por ele.

Ora esta inflexão no sentido da semiótica literária que Umberto Eco patenteia em *Lector in Fabula* também é acompanhada pela linguística desde os finais dos anos 1970. A pragmática de O. Ducrot, a pragmática textual de Umberto Eco ou a linguística instrucional de H. Weinrich constituem exemplos do que acabamos de referir.

Para Weinrich, as informações sintácticas e semânticas contidas num texto constituem instruções pelas quais o emissor conduz o receptor a ter determinada atitude ou a orientar-se no mundo ficcional:

²⁰ Uma nova abordagem da literatura que representa uma nova perspectiva do passado destaca-se dos trabalhos de Marc Bloch, Lucien Febvre, Philippe Ariès e Jacques Le Goff.

“Assim, diremos que cada texto contém determinadas instruções dirigidas ao leitor que lhe permitem orientar-se no pedaço de mundo que lhe é proposto pela obra. Se se chamar o conteúdo (formal) de um texto a sua semântica, pode-se designar estas instruções como a sua sintaxe”.

(Weinrich, 1988: 28)

Embora a literatura no ensino da LM ocupe um lugar de maior relevância, se considerarmos estes marcos evolutivos no âmbito da LE, veremos um percurso não exactamente coincidente, mas que reflecte as tendências descritas.

Assim, em 1970, a revista francesa *Le Français dans le Monde* publica um número sobre o ensino da literatura aos estrangeiros. Nele se prefigura uma abordagem linguística da literatura por entre o balanço dos métodos de ensino em vários países²¹.

Desse balanço, destacamos alguns pontos significativos como o primado da oralidade, com o aproveitamento dos progressos da pedagogia da língua falada, e a dominância da linguística aplicada na formação de professores, factores que explicam a pouca influência que as abordagens estruturalistas tiveram no ensino da literatura estrangeira, mantendo-se as velhas práticas inalteradas:

“Desanimados pelo aspecto científico da linguística, os estudiosos da literatura escondem-se por detrás dos seus ‘valores humanistas’ e nem ensaiaram apropriar-se de certos instrumentos eficazes concebidos pelos linguistas (como a estilística). (...) Tanto que não se desenvolverá nem se difundirá uma pedagogia da literatura que seja outra coisa que não a tradicional retórica que acompanha os manuais de explicação de texto (ou de comentário escrito), torna-se evidente que o ensino da literatura, no seu conjunto, permanecerá entregue às rotinas da tradição”.

(Carduner, 1970: 42)

Como forma de contribuir para a alteração deste estado de coisas segundo os novos princípios, a referida revista denuncia, em primeiro lugar, os aspectos negativos do método tradicional, criticando fundamentalmente a tradução como significando o fim da literatura-alvo, uma vez que a forma traduzida reenvia a um sentido presente na cultura materna dos alunos (cf. Vernet, 1970: 61). Em segundo lugar, indaga do grau de aceitação das várias tendências da *Nouvelle Critique* em relação ao ensino do Francês nos Estados Unidos.

A este respeito, é curioso verificar o lugar de protagonismo que a psicocrítica adquire, facto que pode ser explicado, não só pelo impacto da psicanálise e o prestígio de que goza na sociedade americana, mas também por colocar o leitor numa posição narcísica. Não é de admirar que este tipo de crítica possa ter um efeito de sedução sobre o estudante na medida em que o conduz à descoberta de si próprio (*id.*: 62). À crítica marxista, que se encontra em segundo lugar no grau de aceitação, reprova-se

²¹ Trata-se do nº 77 de Dezembro dirigido por Georges Raillard.

uma concepção estática da história, ainda mais acentuada pelo problema de se tratar de literatura estrangeira (Vernet, 1970: 62-63).

Sendo a abordagem estruturalista a que encontra uma maior resistência, é, porém, em relação a ela que, nesta perspectiva, naturalmente se afirma o maior grau de eficácia pedagógica. Tomada como base da planificação lectiva, poderia iniciar-se logo após a aquisição da leitura (cf. Vernet, 1970: 65).

Entretanto, a marcar a rejeição da linguística como a única disciplina de referência no campo do ensino, verificou-se a substituição do termo “linguística aplicada” por “didáctica das línguas estrangeiras”, o que revela a heterogeneidade teórica dos instrumentos descritivos de referência:

“A própria relação entre teoria e ensino das línguas estrangeiras é diferente: já não se espera de uma disciplina teórica que forneça um modelo que permita resolver os problemas de ensino, mas vão aí colher-se instrumentos e conceitos que são integrados pela didáctica”.

(Bérard, 1991: 17)

Mas só em 1988 um outro número especial da revista *Le Français dans le Monde* reflecte nitidamente as novas preocupações, conforme o subtítulo evidencia: “a perspectiva do leitor”²². As duas grandes partes em que o número se divide – “Histoire, réception” e “Texte et sens” – revelam a importância dada, não só à história literária, mas à estética da recepção, à pragmática da leitura literária e à linguística textual²³.

Ao pretender contribuir para uma renovação da DL, como se reconhece, “ainda centrada massivamente na explicação de texto” (op. cit.: 51), esta publicação propõe um novo tipo de exercícios, inclusivamente em áreas que, à partida, menos propiciariam uma participação activa do aluno como a periodização e a cronologia. A este propósito, é significativo que se pretenda criar nos estudantes a consciência de problemas e escolhas com as respectivas implicações de modo a colocá-los em posição de investigação crítica (op. cit.: 52).

Entre um e outro, surge em 1982 um número da revista *Études de Linguistique Appliquée* dedicado ao ensino da literatura na perspectiva de uma semiótica literária (distinta da semiótica actancial de Greimas) que já traduz um alargamento da perspectiva anterior da linguística, inserindo o texto literário num espaço de comunicação e numa dimensão discursiva²⁴.

²² Trata-se do nº especial de Fevereiro/ Março, dirigido por D. Bertrand e F. Ploquin.

²³ A relação entre leitura e textualidade na didáctica de línguas passou a ser visível a partir dos finais dos anos 1970 em França e, em 1988, o Conselho da Europa refere-se-lhe explicitamente: *É preciso sensibilizar os aprendentes para a organização do discurso, encorajá-los a tratar o texto por unidades semânticas, mais do que palavra a palavra* (op. cit. 89).

²⁴ Trata-se do nº 45 de 1982, denominado “Littérature à enseigner” e dirigido por J. Peytard e L. Porcher.

Do mesmo ano é a publicação colectiva do centro de investigação Credif, *Littérature et Classe de Langue, Français Langue Étrangère* (Peytard et al., 1982), que procura levar o professor e o aluno a situarem-se face ao contexto ideológico da concepção e representação do texto literário para posterior enquadramento pedagógico. A crítica dos métodos utilizados até à data faz-se à luz das contribuições da sociologia e da semiótica. O conceito de conotação é retomado, já não ligado ao estilo, mas inserido neste quadro teórico. O aparecimento desta semiótica enunciativa ou modal da Escola de Paris que constitui, talvez, a sua variante mais fechada, é acompanhado por uma interrogação sobre a leitura, o que justifica só por si a divulgação que teve no ensino²⁵.

A esta publicação segue-se uma outra alguns anos depois, onde, no título, surgem as expressões “literatura” e “comunicação” (Papo e Bourgain, 1989). Uma leitura do índice patenteia o crescente interesse pela análise do discurso na DLE.

Esta conjugação de interesses deveu-se, conforme nos lembra Peytard, à necessidade de ensinar os estrangeiros a ler textos da sua especialidade profissional (cf. Peytard e Moirand, 1992: 43). O surgimento de um público com necessidades específicas pareceu conjugar-se bem com a descrição dos discursos pela qual emergem certos elementos linguísticos privilegiados por determinados domínios em particular.

No entanto, a dimensão social, à qual a análise do discurso pretendia aceder através do estudo dos discursos das comunidades linguísticas, foi um pouco gorada pela ênfase excessiva nas marcas enunciativas textuais, o que tinha a sua contrapartida na pouca atenção à dimensão histórica e social dos textos. Não é excessivo concluir que os chamados “facilitadores pedagógicos” da compreensão dos textos usados na análise do discurso (índices icónicos, formais, temáticos e enunciativos) assentam sobretudo, e antes de mais, numa visão estrutural da organização textual.

Terá sido, porventura, esta a razão pela qual a enunciação terá ficado circunscrita à LM, tendo sido a LE influenciada sobretudo pela pragmática. É esta conclusão que ressalta da análise de um vasto *corpus* de manuais de LM e LE levada a cabo por Bronckart e Plazaola Giger (1998). Enquanto os primeiros se centram na análise de textos escritos e monólogos, com predominância de textos narrativos e teórico-argumentativos, os segundos enfatizam os géneros orais e diálogos, mobilizando sobretudo o discurso interactivo. Ora este *corpus* é relacionado pelos autores do estudo com duas

²⁵ Pode dizer-se que a interpretação das frases constitui o ponto fulcral no modelo da gramática transformacional de Chomsky, embora independente do contexto social em que elas ocorrem. As gramáticas de texto, inscritas na teoria da enunciação e na análise do discurso, são uma contra-teoria da gramática generativa, na medida em que invertem a finalidade, colocando o discurso em lugar da frase, mas mantendo o procedimento de modelização. Como na gramática generativa-transformacional, as gramáticas de texto constroem um modelo que distingue uma estrutura profunda e de superfície. Em vez da estrutura profunda sintáctica, as gramáticas de texto integram uma proposição superior de comunicação, uma hiperfrase a partir da qual se formam diferentes frases nas quais se inserem os participantes do acto de comunicação, coordenadas espacio-temporais e diferentes categorias de actos de fala como ordenar, perguntar ou queixar-se.

teorias científicas, nomeadamente a enunciação com os manuais de LM e a teoria dos actos de fala e intenções comunicativas com os manuais de LE, o que faz com que o ensino das duas disciplinas se dirija a objectos discursivos distintos (cf. Bronckart e Plazaola Giger, 1998: 52). Esta constatação parece corresponder ao procedimento tradicional de fazer apoiar a LE no diálogo, remetendo o ensino da literatura para a LM ou para os últimos níveis do curso. Em todo o caso, é de notar a ausência de textos poéticos em ambas as circunstâncias.

Quanto aos programas das escolas britânicas e americanas, Squire e Applebee têm levado a cabo inquéritos em larga escala desde o início dos anos 1960 na continuidade do procedimento iniciado pelo *National Council of Teachers of English* nos Estados Unidos (NCTE). Desde essa altura que notam o ressuscitar do interesse por programas socialmente mais relevantes e que nos Estados Unidos se deveu, entre outras causas, a uma nova perspectiva da educação, à importância do movimento dos direitos civis e aos protestos contra a guerra do Vietname (cf. Applebee, 1982: 1108).

No que diz respeito às práticas lectivas da literatura, estes investigadores puderam concluir que, do lado americano, havia uma grande formalidade e estruturação dos programas, principalmente no que dizia respeito ao nível universitário, traduzindo-se a ocupação dos estudos literários em 52% do tempo de aula. A prática da recitação dominava em detrimento do trabalho de grupo e verificava-se o uso generalizado de antologias, com prejuízo para a leitura extensiva (cf. Applebee, 1982: 1109). Já do lado britânico, a abordagem era mais centrada no aluno e, embora fosse susceptível de menor planificação e estrutura, havia mais trabalho de grupo e de projecto, a par de uma maior tendência para o abandono da tradição em favor de obras contemporâneas. Mas os estudos literários surgem prejudicados, pois ocupavam apenas 39% do tempo de aula (*ibid.*).

O relatório da Comissão Curricular do NCTE, datado de 1980, não preconiza um modelo específico para o ensino da literatura, limitando-se a apresentar, em síntese, três tendências já observadas, nomeadamente a baseada na herança cultural, o objectivo do desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento de competências específicas (*id.*: 1109).

Com poucas nuances, esta também é a situação descrita por Solange Parvaux relativamente ao ensino da literatura portuguesa em França. Embora a autora tenha a cautela de dizer que, verdadeiramente, não se pode falar de um ensino da literatura portuguesa como disciplina específica, a utilização dos textos literários obedece, por um lado, aos objectivos tradicionais (a iniciação à análise literária e a apresentação de elementos da civilização) e, por outro, a competências específicas a desenvolver (cf. Parvaux, 1986).

Entretanto, a influência dos modelos britânicos centrados no aluno foi sendo cada vez mais notória. Applebee cita relatórios de conferências internacionais sobre educação que enfatizam o desenvolvimento da resposta mais do que o domínio de técnicas de análise (cf. Applebee, 1982: 1108-1109).

Em conformidade com esta tendência, no capítulo inicial do seu estudo sobre o ensino da literatura, datado de 1971, Moody anuncia:

“(…) É importante sublinhar que grande parte da nossa satisfação com a literatura advém do nosso conhecimento e apreciação de obras individuais. É mais importante ter sentido prazer com algumas obras literárias do que chegar à mais grandiosa das generalizações que não se baseia em qualquer experiência e apreciação pessoais”.

(Moody, 1971: 5)

A literatura passa a ser considerada o tipo de texto que, além de suscitar procedimentos racionais, melhor pode estimular uma resposta emocional. Partindo do princípio de que uma compreensão efectiva do Outro só poderá basear-se na compreensão de si e da sua cultura, Moody acentua o sentido dos valores e o confronto com a variedade de possibilidades da vida humana que oferece um texto literário.

Em segundo lugar, assume o valor educativo da literatura como preparação para a vida, uma vez que proporciona um campo ilimitado de experiências humanas imprevisíveis, e propõe o desenvolvimento pessoal como via para a consciência social:

“Talvez o mais definitivo que se pode dizer a este respeito é que a literatura nos oferece uma larga variedade de situações e predicados que parecem estimular uma espécie de reacção emocional; e também, de uma maneira geral, que os escritores apresentam essas situações de modos que nos permitem explorar e desenvolver os nossos sentimentos de uma maneira humana apropriada”.

(Moody, 1971: 11)

Esta concepção assume primordialmente a noção de “experiência” literária e menos a de literatura como base do processo pedagógico, uma noção que passa pela consideração do modo como a literatura reflecte as condições existenciais humanas²⁶.

Do lado alemão, também desde os finais da segunda guerra mundial começaram a fazer-se notar a reabilitação da hermenêutica filosófica, a procura de movimentos críticos com maior relevância social e a influência de modelos alternativos como o criticismo de Northrop Frye²⁷.

²⁶ Moody, noutro passo, refere três áreas da vida humana, nas quais a literatura sempre se centrou de modo particular e que lhe servem de justificação para os estudos literários e para o seu valor educativo. Essas áreas são, nomeadamente, a religiosa, a social e a pessoal (Moody, 1971: 4). Na primeira, inclui, por exemplo, *À Espera de Godot* de Becket, e todas as obras que tendem a expressar a atitude do homem face à criação. O impulso social vai na direcção de estabelecer e manter relações na comunidade e o terceiro impulso explora o pessoal e a natureza da consciência humana. Estes impulsos têm evoluído, segundo o autor, respectivamente das formas iniciais de oração e louvor e das fábulas morais, até a uma literatura de evidente preocupação ética, patente em histórias de heróis ancestrais (que ora fundam comunidades e instituições e se batem pela liberdade ora são opressores), e em biografias e autobiografias modernas ou até em obras que, de um modo geral, exploram a consciência humana (*ibid.*).

²⁷ Para a distinção entre a crítica imanente de texto e o projecto de Frye (1957) ver Elisabeth Freund (1987: 73).

Holub, na sua *Reception Theory*, refere alguns factos sociais e académicos na Alemanha que terão possibilitado uma maior aceitação das novas perspectivas que se abriam aos estudos literários:

“(...) Se considerarmos o aparecimento da teoria da recepção como uma resposta à crise metodológica nos estudos literários que surgiu durante os anos sessenta, pode-se compreender pelo menos uma faceta da relação entre a teoria literária e a esfera social mais alargada”.

(Holub, 1984: 7)

Segundo Holub, a reestruturação que ocupava os fundadores das teorias da recepção era tanto de natureza metodológica como institucional e não ignorava a questão política. Os primeiros sinais de recessão depois do milagre económico, entre outros factores, terão contribuído para uma atitude de questionamento das estruturas institucionais, que era dirigida, muito em especial, ao ensino da língua e da literatura alemã (cf. Holub, 1984: 8)²⁸. Naturalmente que o carácter programático da conferência inaugural de Jauss, datada de 1967, na Universidade de Constança, só poderá ser bem compreendido pelo seu envolvimento numa reflexão sobre a reforma do ensino superior na Alemanha²⁹. O movimento estudantil, que teve o conhecido impacto no dia da germanística em Berlim em 1968, também não podia deixar de ter repercussões na perspectiva política e na renovação do objecto de estudo nas universidades quanto aos dois modos então dominantes nos estudos literários³⁰. Neste contexto, é de assinalar a importância germinal dos estudos empíricos:

“De um modo geral, estas e outras circunstâncias cultivaram o terreno académico e prepararam-no para uma semente muito específica: um estudo empírico, não hermenêutico, da literatura”.

(Hauptmeier et al., 1987: 2)

²⁸ A necessidade de mudanças nos programas académicos consta de um documento surgido na época, *Ansichten einer künftigen Germanistik* (1969). A sua importância é comentada por Holub (1984:8), mas o que é curioso acentuar é que ele é assinado pelos investigadores que irão desenvolver as várias tendências da recepção na Alemanha, nomeadamente Jauss, Iser e Siegfried Schmidt (cf. Holub, 1984: 8).

²⁹ Esta conferência será publicada em 1970 com o título revisto, *Literaturgeschichte als Provokation*. A conexão com o ensino decorre do lugar de centralidade da história literária.

³⁰ Ao modo politicamente orientado da Alemanha oriental contrapunham-se as práticas académicas neutras introduzidas no pós-guerra do lado ocidental.

A literatura na didáctica: perspectiva actual

A renovação metodológica mais significativa dos últimos vinte anos na DLE é constituída pelo enfoque comunicativo e pela importância que o aluno adquire com a denominada abordagem “centrada no aprendente”, correspondendo ao paradigma comunicacional emergente e ao interesse pelo leitor a nível teórico. A corroborar esta posição existem estudos empíricos na área da pedagogia e da psicologia que estabelecem uma correlação entre um ensino que privilegia as actividades dos alunos e os factores da motivação e eficácia, acentuando a dimensão cognitiva e emocional e considerando o desenvolvimento da personalidade como um processo que a pedagogia pode influenciar. Trata-se de uma “orientação para a acção” que estabelece uma relação estreita entre percepção, pensamento, acção e comunicação: “o objectivo da aprendizagem de uma língua estrangeira é, pois, em última análise, o desencadear de um processo de transformação do aprendente, como indivíduo e como ser social” (Marques, 1990: 70).

Se procurarmos sintetizar todos os princípios e as inúmeras sugestões didácticas que constam das publicações do Conselho da Europa e servem actualmente de orientação para a DLE, podemos apreender duas linhas principais que são a centralidade da comunicação oral quotidiana e a atitude positiva que se pretende favorecer no aluno, quer perante outras comunidades linguísticas, quer perante a própria aprendizagem.

Pode considerar-se que a primeira linha retoma o antigo objectivo de âmbito prático e alarga o objectivo linguístico que nela se inclui, ao passo que a segunda se encontra ancorada ao antigo objectivo educacional (na actual reformulação dos objectivos ligados ao desenvolvimento cognitivo e afectivo do aluno e a uma dimensão ética nas competências social, sociocultural, ou especificamente cultural ou intercultural):

“A aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino geral oferece objectivos nobres e elevados que não são apenas linguísticos. É assim que em Inglaterra o corpo dos inspectores nacionais (*Her Majesty's Inspectorate*) sugere que aquele contribui certamente para a experiência dos alunos nos domínios linguísticos e literários, mas também nos domínios humano e social”.

(Byram et al., 1988: 59)

Por conseguinte, a concepção mais diversificada do que é dominar uma língua é acompanhada pelo cada vez maior interesse pela promoção das culturas, acompanhando a tendência da linguística moderna no sentido de considerar língua e cultura como um único domínio de experiência. Se este entendimento é visível pela utilização de expressões como “cultura através da língua” e “língua como cultura”, o que daqui decorre é a competência cultural não ser apenas transmitida como uma subcompetência da competência comunicativa. A área da *Landeskunde* constitui actualmente uma parte importante do currículo de uma LE: “de todas as dimensões em jogo no desenvolvimento de uma competência de comunicação, a componente cultural deverá constituir o eixo central” (Lussier, 1997: 232).

Por essa razão também a competência sociolinguística ³¹ passou a ser considerada essencial para o desempenho comunicativo dentro da mesma óptica de representações de valores e de uma ética da comunicação transcultural, muitas vezes tendo em vista a chamada “socialização terciária”, ou seja, a integração no mundo social para além das fronteiras nacionais ³².

A vertente social da aprendizagem está patente, por exemplo, na importância de propostas ligadas ao que se conhece como “globalização”, técnicas Freinet ou pedagogia por projectos ³³, que intentam alargar as fronteiras da sala de aula e pretendem ser motivo para o aluno planificar a sua própria aprendizagem e se sentir actor na resolução de problemas. Ao mesmo tempo, a consideração da forma de aprender, isto é, a questão do processo, tende a ser tão relevada como o seu resultado, o produto, o que favorece a implementação de um modelo interactivo, no qual o papel do professor é alterado para coordenador ou orientador, sendo fundamentais o envolvimento pessoal dos estudantes e as atitudes de cooperação:

“O papel do professor é, pois, o de criar condições, de forma consistente, para o desenvolver de uma comunicação com base na negociação. (...) Ensinar uma língua é, pois, ajudar a desenvolver no aluno uma competência que lhe permita não só formar frases gramaticalmente correctas, mas também, e sobretudo, a interacção com outras pessoas ou com um texto, sabendo quando, onde e com quem usar essas frases”. [sublinhados da autora]

(Marques, 1990: 35)

A noção de competência comunicativa, introduzida por Hymes como tentativa de superação da dicotomia chomskyana *competence / performance*, engloba o conhecimento da gramática da língua e a capacidade de utilizar esse conhecimento em situações concretas, aplicando as regras socioculturais adequadas ³⁴. Os ataques de

³¹ Trata-se de uma das componentes da competência comunicativa que Van Eck define como consciência do contexto sociocultural no qual a língua é utilizada pelos falantes nativos e dos modos pelos quais este contexto afecta a escolha e tem efeito sobre as formas linguísticas (*Council of Europe*: 9).

³² Uma aplicação do termo pode encontrar-se, por exemplo, nas investigações de Byram sobre a atitude, a compreensão e a evolução dos alunos do secundário na aprendizagem do francês (cf. Byram et al., 1988).

³³ O trabalho de projecto é encarado, por vezes, como alternativa ao ensino tradicional, uma vez que requer uma metodologia própria. Pressupõe diferentes fases e o domínio de instrumentos de trabalho próprios, como entrevistas ou inquéritos, pesquisa, trabalho de campo para além do trabalho na sala de aula, o tratamento de dados recolhidos, a organização de material e a apresentação de resultados que pode constar de exposições, debates, livros de projecto ou outras formas de apresentação.

³⁴ Alguns autores decompõem a competência comunicativa em componentes ou subcompetências, não chegando, no entanto, a um consenso. Coste aplica fundamentalmente a sua classificação à leitura, ressalvando embora que as componentes delimitadas estão presen-

Chomsky às teorias de Skinner de estímulo-resposta, nas quais o método Audio-Visual se baseava, a nova inflexão nos estudos linguísticos no sentido da determinação das estruturas profundas ou na análise do modo como as frases são compreendidas, em vez da única preocupação com a estrutura de superfície, abriram caminho para o desenvolvimento do método comunicativo.

Na actualidade, e em consequência quer da crise dos modelos estruturalistas, quer do aparecimento do conceito de competência comunicativa, quer ainda de investigações distintas na área da comunicação para que convergem ciências como a linguística (textual, cognitiva e computacional), a semiótica e a pragmática, entre outras que relevam tanto a comunicação como o uso, permitindo enfoques novos para velhos problemas³⁵, passou a considerar-se reducionista e ineficaz a DLE basear-se no ensino da gramática concebida como descrição do funcionamento da língua. Assim, em obras de carácter pedagógico, surge a referência a elementos paralinguísticos que podem acompanhar a linguagem verbal, bem como a códigos constantes da etnografia da comunicação, etnolinguística e antropologia cultural³⁶.

Importa referir que, enquanto perspectivas anteriores isolavam o código dos outros elementos de que é interdependente, nesta concepção, há a consideração de factores que, presentes no acto verbal, o condicionam numa complexa rede de relações. Nesta intervêm não só estruturas linguísticas que não cabem no limite da frase e conteúdos explicitamente realizados nos domínios referencial e conotativo, mas outras estruturas que se alargam ao que constitui a dimensão accional da linguagem, o implícito e o pressuposto.

A seguinte definição de competência atende precisamente ao aspecto não verbal da comunicação:

tes em qualquer actividade comunicativa, distinguindo entre a linguística, textual, referencial, relacional e situacional (Coste, 1978: 27). Entre propostas que abarcam apenas três áreas (competência gramatical, pragmática e sociolinguística) ou mais algumas como a competência discursiva e estratégica, foi talvez a classificação de Van Ek que teve uma maior divulgação através das publicações do Conselho da Europa. Este autor decompõe a competência comunicativa nas seguintes componentes: competência linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural e social (op. cit.: 9)

³⁵ A perspectiva psicolinguística das estratégias de comunicação mostrou a importância de se prestar atenção às operações mentais activadas no uso do idioma em situações de interacção linguística, aos factores que nelas incidem e à necessidade de os alunos adquirirem prática e flexibilidade no uso destas estratégias que podem depender da variação destes factores.

³⁶ Neste contexto, é de referir a criação do termo *proxémica* por E. T. Hall sobre o espaço e a comunicação na relação estabelecida com o processo linguístico enquanto estudo dos sistemas de apropriação cultural do espaço pelo homem. Escolhas sobre a disposição no espaço variam consoante as culturas e o meio social e são determinadas por um conhecimento implícito das regras que determinam a interacção linguística. Para a exploração desta problemática vide Mouchon (1985).

“(…) Domínio da estrutura formal de um sistema, que permite a construção e o reconhecimento de frases ‘bem formadas’, como também a capacidade de construir e reconhecer unidades mais extensas que a frase e alcançar e reconhecer a adequação destas unidades às condições do uso em situações concretas, preenchendo, em articulação com outros códigos (não verbais) (...) que igualmente se actualizam no acto comunicativo, funções diversas nelas suscitadas”.

(Fonseca e Fonseca, 1977: 60)

Outra das consequências que esta nova noção acarreta é que a interpretabilidade de uma realização discursiva não poderá depender apenas da correcção gramatical. Mas importa notar que, se a fluência é considerada mais importante do ponto de vista da comunicação oral do que a correcção gramatical, a condição da sua existência é, por vezes, a presença de hesitações, anacolutos e uma sintaxe aberrante. Atendendo a que os interlocutores podem fazer previsões baseando-se na experiência passada e na situação específica, então as circunstâncias e o contexto contribuem para a interpretabilidade, o que faz relacionar as situações com as variedades de uma língua. Em consequência disto, os objectivos deixaram de ser definidos em termos gramaticais e adquiriram uma ênfase mais pragmática:

“Procura-se aqui alargar o conhecimento, quer de regras sociais e culturais no âmbito das quais a LE é utilizada, quer da relação entre o discurso verbal e os parâmetros situacionais em que ele se insere”.

(Andrade e Araújo e Sá, 1992: 170)

Neste aparelho conceptual, é visível a influência de Austin e das contribuições da pragmática na vertente anglo-saxónica que, desde o início dos anos 1960, se interessa particularmente pelas intenções subjacentes aos enunciados e pelos efeitos produzidos no receptor. Trata-se de uma problemática da discursividade que coloca em relação o texto com o contexto sociodiscursivo no qual ele se realiza. Por outras palavras, tem-se em conta a “situação de comunicação” ou “parâmetro situacional” que integra um enunciado produzido por um locutor, situado no espaço e no tempo, visando um receptor. Esta perspectiva justifica uma especial atenção à competência pragmática na DLE:

“A gramática deve especificar a forma física de uma frase e a sua significação. Além disso, a pessoa que conhece a língua conhece as condições em que é apropriado usar uma frase, sabe o que pode conseguir e quais as vias a seguir mediante a utilização adequada de uma frase em determinadas situações sociais. Com o objectivo de observar e de expor, podemos distinguir ‘competência gramatical’ de ‘competência pragmática’, restringindo a primeira ao conhecimento da forma e do significado e a segunda ao conhecimento das situações e do uso adequado em conformidade com as várias finalidades. Assim, pode-se pensar a língua como instrumento que se pode utilizar. (...) Um sistema de regras e de princípios que constituem a competência pragmática determina como o instrumento pode ser eficazmente utilizado. A competência pragmática poderá incluir aquilo a que

Paul Grice (1975) chamou a 'lógica da conversação'. Podemos dizer que a competência pragmática coloca a língua na posição institucional do seu uso, relacionando intenções e propósitos com os meios linguísticos disponíveis".

(Chomsky, 1984: 14-15)

O que é particularmente interessante é que o sentido já não se determina pela mera circulação da mensagem literal, isto é, por um enunciado inicial seguido de um enunciado de resposta, mas pela oscilação e mobilidade de um a outro, em suma, pela "interacção". As análises conversacionais e os estudos interaccionais de Grice procuram dar conta desta mobilidade semântica e, quanto a isto, diferenciam-se tanto do modelo de Jakobson como da abordagem sistémica da teoria matemática e da cibernética. A exploração das seis funções da linguagem, que compõem o acto de comunicação no modelo de Jakobson, conheceu uma grande voga no ensino da LM e pretendia ser exaustiva mas, de facto, reduzia toda a comunicação à comunicação linguística. Do mesmo modo se poderá dizer que os modelos matemáticos e cibernéticos operam uma redução quando confinam a comunicação à informação e esta à transmissão de sinais. Não é nossa intenção desprezar a contribuição deste ramo da abordagem científica da comunicação, nomeadamente para as teorias da aprendizagem (conceitos como *feed-back*, redundância, ruído ou auto-regulação são usados neste contexto), mas o que é importante acentuar é que, com a análise da conversação, a comunicação tem hipóteses de escapar ao determinismo das teorias da informação, fazendo intervir a componente de gratuitidade e jogo que entra em qualquer actividade intersubjectiva e que escapa ao cálculo.

A acompanhar o interesse que a conversa suscita hoje em dia como objecto de investigação por parte dos teóricos da comunicação, estão as determinações do Conselho da Europa, com o lugar de destaque dado à oralidade:

"O ensino comunicativo das línguas procura desenvolver todas as capacidades-base e a sua utilização de modo naturalmente integrado. Mas a importância que a comunicação recentemente adquire, provoca um surto de interesse pelo desenvolvimento das competências na expressão oral".

(op. cit.: 146)

É através desta incidência na oralidade, que tem a sua contrapartida na irrelevância do texto literário, que as concepções pragmáticas são difundidas. Muito embora a concepção interactiva possa ser aplicada à leitura (Marques refere a "interacção com um texto"), os conteúdos programáticos tendem, de facto, a centrar-se apenas na interacção oral e numa concepção de língua como instrumento para uma comunicação eficiente, orientada para uma competência de uso vivencial. A noção de acto de fala³⁷ está sempre presente explícita ou implicitamente em manuais e programas actuais, onde

³⁷ Em alguns programas escolares de línguas, nomeadamente o programa de Alemão, em vez de actos de fala, é utilizada a designação "funções da linguagem" (*Sprachfunktionen*), que

reina uma pedagogia das interacções eficazes. É que a utilidade da pragmática no ensino é sobretudo reconhecida quando se consideram questões ligadas à oralidade na comunicação verbal, trazendo para primeiro plano os sujeitos falantes comuns, dando ênfase não só ao emissor como ao receptor e conferindo ao contexto de interlocução um papel decisivo na intercompreensão.

De todo o exposto, também se pode extrair a conclusão que toda a situação de comunicação é demasiado complexa para ser abordada de modo unilateral, o que levanta dificuldades do ponto de vista pedagógico. A sociedade, a cultura, o locutor e os quadros perceptivos formam uma teia inextricável pela qual, na determinação do sentido, é necessário não só invocar o contexto de enunciação, mas também as competências ideológicas e culturais dos interlocutores, as suas determinações ou intenções psicológicas, como ainda possíveis filtros de interpretação que se interpõem entre as mensagens trocadas.

Embora os princípios da abordagem comunicativa sejam de difícil contestação, as dificuldades de aplicação prática são bastantes e abrangem vários domínios. Essa será a razão pela qual as noções teóricas da pragmática acabaram, no fundo, por ter uma contribuição modesta na DLE, apesar de toda a aparência do contrário.

Considerando as contribuições da pragmática numa perspectiva onomasiológica, e no que respeita especificamente ao ensino, releva-se a produção do acto de fala com vista à utilização de determinadas formas ou expoentes linguísticos que servem uma determinada intenção de comunicação, como seja, cumprimentar, apresentar-se ou perguntar (por exemplo, as horas ou o caminho). Esta concepção programática (entendida como comunicativa e funcional e que pretende ser oposta à tradicional “gramatical”, “estruturalista” e “formal”, na medida em que é mais semântica e social ao privilegiar um currículo nocional/funcional) levou apenas à substituição dos habituais conteúdos programáticos por listas de actos de fala. O que na pragmática linguística tinha uma função essencialmente descritiva foi transformado em unidade de ensino pela didáctica e passou a constituir o ponto de partida para um conjunto de realizações potenciais, por exemplo, definir conteúdos de lições e servir de base para a construção de diálogos.

Acrescente-se ainda que, a partir da análise de um processo tão factual que respeita a uma situação tão básica como a conversação, se foram eliminando níveis e dimensões até se chegar a uma matéria de trabalho mais simples e mais reduzida para ser trabalhada com os alunos. Assim, da polifonia empírica se passou ao estudo do diálogo artificial ou mesmo do monólogo, não considerando elementos paralinguísticos e situacionais próprios da vida quotidiana com a sua especificidade e complexi-

não tem nada em comum com as funções da linguagem de Jakobson e possui o sentido de “intenções comunicativas” ou (*Sprechintentionen*), expressão que coexiste a par daquela. Por vezes surgem ocasionalmente outras expressões equivalentes. Dominguez Carrapós prefere utilizar “acto de linguagem” a “acto de fala” ou “acto linguístico”, por esta expressão ter um carácter mais geral e menos concreto e aquela fazer pensar na dicotomia língua/fala que não é aplicável à teoria dos actos de fala (cf. Dominguez Carrapós, 1987: 83).

dade, e tendo em conta apenas o texto escrito. Com isto, não só se anula o impacto comunicativo que estes factores físicos situacionais podem ter mas, com a sua exclusão, é proposta aos alunos uma abstracção que dá azo sobretudo a que, em vez de se potenciar a análise pragmática, se tenha encontrado um modo de legitimar a análise sintáctica no âmbito da competência linguística estrita.

Estes factos são considerados por alguns autores como uma verdadeira “maldição paradigmática” na medida em que adulteram “o interesse dos modelos conversacionais no ensino da oralidade aos estrangeiros. Esqueceu-se igualmente que o discurso, também na oralidade, é ‘enunciado seguido’ e não apenas uma adição de frases” (Peytard e Moirand, 1992: 48).

Por tudo isto reconhecemos alguma razão nos que alegam que a abordagem comunicativa não fez com que o aprendente dominasse melhor a língua, apenas resultou no seu maior empenhamento por as actividades em que se envolve terem uma maior relevância para a vida do seu dia-a-dia. É importante destacar que, se é fácil aceitar a crítica dos contextualistas ao método estruturalista e à gramática transformacional quando referem que para uma comunicação bem sucedida é necessário mais do que o conhecimento das estruturas da língua, já é difícil reproduzir o contexto ou a situação de interlocução para a sala de aula, apesar de todos os esforços nesse sentido. Aí surgem novos problemas que, inclusivamente, se repercutem na avaliação na medida em que um teste é, na melhor das hipóteses, uma simulação e não comunicação genuína. Por exemplo, e como Klein-Braley refere com razão, a simulação da devolução de um produto com defeito não equivale à situação real, na qual o falante tem de convencer o gerente da loja e pode usar estratégias que não podem ser utilizadas pelo aluno, como falar alto de modo a que os outros clientes dêem pelo que se passa ou desfazer-se em lágrimas. Em situação escolar, o aluno terá (apenas) de convencer o examinador que sabe cumprir verbalmente a função “queixar-se” (cf. Klein-Braley, 1991: 89).

A esta separação inevitável entre o conhecimento e o uso derivada das contingências do espaço de aula corresponde também a divisão fundamental entre as teorias da aquisição da LE. Será esse aspecto que trataremos de seguida. Merecem-nos também uma reflexão mais aprofundada o estatuto do aprendente e do texto literário nesta abordagem. Sobre isso faremos incidir os próximos pontos deste livro.

Teorias da aquisição da língua estrangeira: teorias formais e abordagens funcionalistas

Da situação que acabámos de expor, pode concluir-se que a DLE não deixou, no fundamental, de assentar na lógica gramatical, pelo que a tentativa de superar a dicotomia entre competência como conhecimento interiorizado e o uso do código foi frustrada e geralmente tem poucas implicações para a DLE. Por isso, Bronckart e Plazaola Giger têm razão quando afirmam que, apesar de os manuais de LE se centrarem sobretudo no discurso interactivo e na língua oral em situação, a organização

do conjunto oculta a sobrevivência de um projecto gramatical oficialmente abandonado, constituindo um perfeito exemplo de currículo oculto (Bronckart e Plazaola Giger, 1998: 53).

As contribuições da linguística para uma teoria da aquisição de uma segunda língua ou LE dividem-se entre a aceitação da natureza autónoma da gramática – incidindo na aquisição da competência linguística ou gramatical, como alguns autores preferem chamar-lhe³⁸ (definida como o conhecimento da sintaxe, fonologia e semântica do sistema linguístico), pela qual ela seria entendida como um pré-requisito da competência comunicativa (cf. Klein-Braley, 1991: 89) – e uma concepção modular da linguagem, pressupondo a interacção da competência linguística com outros módulos ou faculdades de índole mais pragmática. A partir destas duas concepções decorrem as posições diferenciadas entre as teorias formais e as abordagens funcionalistas.

As primeiras advogam que a investigação sobre a aquisição da LE, a ter a repercussão esperada no ensino, se deve concentrar na competência linguística. Os argumentos do rigor, da melhor delimitação do campo de investigação e do possível conhecimento do que é inato e adquirido na linguagem poderão reforçar esta posição teórica. Mas o processo de aquisição desta competência não é isento de problemas, nomeadamente: os vários estádios de desenvolvimento linguístico do aluno; a passagem de um estádio a outro; as intuições que este pode ter da LE que, mesmo no caso de grande fluência, podem fazer diferir as suas realizações verbais das realizações de um falante nativo; a interacção das várias componentes da competência de comunicação que dificulta o isolamento da competência linguística; e, por fim, as circunstâncias que envolvem as realizações verbais podem variar e, com elas, a evidência do domínio da competência linguística.

As abordagens funcionalistas, pelo contrário, tendem a anular a separação formal entre a morfossintaxe, a semântica e a pragmática. Todos os aspectos da linguagem são determinados por necessidades de comunicação, inclusivamente a aquisição de uma determinada língua e, nesta perspectiva, a explicação de qualquer fenómeno linguístico não pode excluir considerações de ordem pragmática e semântica e deverá incluir factores que transcendem o sistema linguístico, como sejam os factores cognitivos e interaccionais. Neste quadro conceptual, a investigação pode ocupar-se da produção do discurso em vez da ocorrência de fenómenos isolados, da variação ao longo do tempo das produções linguísticas dos alunos ou de estratégias empregues na produção e compreensão do discurso. Aos problemas já referidos que a aplicação desta visão mais abrangente tem no ensino, podemos acrescentar agora outros do ponto de vista da investigação linguística. E nesta área, conforme nos lembram pertinentemente Ferguson e Hübner, falta uma boa articulação entre os aspectos que têm a ver com o uso da linguagem e a aquisição de determinados traços de um dado sistema linguístico (cf. Ferguson e Hübner, 1991: 15).

³⁸ Ferguson e Hübner utilizam os dois termos indiferentemente (cf. Ferguson e Hübner, 1991).

Da parte da pedagogia que se tem ocupado com a aquisição de línguas estrangeiras, verifica-se a tendência para considerar variáveis sociais ou psicológicas como as motivações ou analisar a interacção didáctica na intenção de estabelecer correlações e padrões próprios do discurso lectivo ou ainda isolar determinados traços nela presentes que presumivelmente facilitam a aprendizagem. Se este problema de investigação tem a vantagem, do ponto de vista didáctico, de lhe estar intrinsecamente ligado, pode objectar-se que, do estrito ponto de vista da teoria da aquisição da LE, há a considerar que a língua transcende o seu uso comunicativo em situações concretas.

Em suma, se atentarmos nas consequências mais lineares para uma aplicação didáctica e incidirmos a nossa atenção no assunto principal, a interacção com o texto literário, teremos que evidenciar tanto o enfoque comunicativo como a adequação textual a partir de uma concepção construtivista. Ela possibilitará a investigação da actividade verbal nas dimensões de produção e recepção e nela o aprendente não poderá deixar de ser agente da sua própria aprendizagem e integrar os seus conhecimentos prévios em novas estruturas cognitivas coerentes em vários níveis de leitura, desde a leitura compreensiva até à leitura valorativa e interpretativa.

Um ensino “centrado no aprendente”

O conceito de “necessidade comunicativa”, no âmbito do que se convencionou chamar a “abordagem centrada no aprendente”, constitui um outro exemplo de dificuldade de operacionalização didáctica.

Ao invés de métodos nos quais tudo é definido a priori, a abordagem comunicativa não se inclui nos métodos ditos universalistas, nos quais apenas os critérios da idade e do nível de conhecimentos eram factores de diferenciação. Isso significa que a análise desta problemática pretende legitimar a instituição de ensino para adaptar programas e responder a diferentes públicos, considerando a cultura de origem dos estudantes, as suas necessidades particulares de formação, individuais e colectivas, objectivos, motivações e hábitos de aprendizagem.

Como é fácil reconhecer, a definição de “necessidade comunicativa” deveria partir, ou de estudos empíricos aplicados a públicos específicos, ou de uma selecção baseada em situações de comunicação mais frequentes, às quais se supõe o aprendente se verá submetido, estabelecendo uma espécie de nível limiar³⁹. Mesmo assim, ela não deixa de ser uma noção ambígua, por muito rigor que esses estudos possam ter. Entre os problemas que podem colocar-se, está o da possível evolução das necessidades

³⁹ Um esforço nesse sentido constitui a publicação do Conselho da Europa da autoria de Coste et al. (cf. Coste, 1976). Em contrapartida, Henri Besse envereda por uma via de conceptualização, estabelecendo três ordens de realidades conexas mas distintas, nomeadamente os desejos (o que o aluno deseja aprender), as necessidades (o que o meio profissional, social e cultural exige dele) e os objectivos de aprendizagem (o que é preciso aprender em LE) (cf. Besse, 1980: 45).

durante o curso e, eventualmente, a divergência entre as necessidades que são definidas pela instituição e as que pertencem aos estudantes. Também é previsível a falta de congruência entre desejos, necessidades e objectivos definidos, tanto a nível individual como institucional. Apenas para exemplificar, basta dizer que a necessidade sentida de aprender uma LE não suscita necessariamente o desejo de a aprender e este não é identificado sempre através de uma necessidade.

Por outro lado, a estas dificuldades de nível empírico corresponde a total ausência de um quadro de referência teórico. É para este facto que alerta Iser quando, a propósito da diversidade das necessidades pragmáticas das instituições interpretativas (trataremos deste conceito oportunamente), atribui à falta deste quadro a razão pela qual esta não é considerada uma questão relevante (cf. Iser, 1991a: 231). Ora esta constatação, que lhe serve para invalidar as posições teóricas de Fish, nas quais a noção de comunidade interpretativa desempenha um papel central, nos serve a nós também para concluir por que a noção em referência está sempre implícita em pedagogia através de expressões equivalentes à fórmula “atender às necessidades dos alunos” mas, na verdade, não constitui um conceito operatório útil e nunca é explicitado.

Acrescente-se a observação pertinente de Braut de que a problemática da necessidade corresponde à anulação da problemática do Desejo na medida em que remete para uma versão institucional, mais clarificada, domesticada e racionalizada do Desejo: “Quando os professores falam das ‘necessidades’ dos alunos, falam na realidade e de modo dominante, de *necessidades de dependência* dos alunos” [cursivos do autor] e que, ao fazê-lo, só exprimem a sua própria exigência da necessidade do aluno em relação a eles próprios (Braut, 1983: 88).

A partir da anulação ou naturalização do Desejo, transformando-o em necessidade, se reduz deste modo, paradoxalmente, a figura do aprendente, o que conduz a que toda a problemática possa ser posta em causa. A tautologia que está na base deste movimento é, aliás, bem sublinhada por Iser: na medida em que o enquadramento é institucional, à semelhança de todo o acto institucional, “representa um modo de reificar necessidades que só podem ser criticadas por um acto semelhante” (Iser: 1991a: 231-232).

“Documento autêntico” ou texto literário: indefinições de estatuto

A par de recomendar uma aprendizagem individualizada, contemplando diferentes interesses e estilos, o Conselho da Europa propõe a utilização de materiais abertos e variados com nítida ênfase nos “documentos autênticos”.

Por essa razão, desde há mais de vinte anos que o adjectivo “autêntico” conhece uma voga didáctica que talvez não justifique a sua eficiência pedagógica na DLE. Ainda que de modo breve, convém determo-nos um pouco nas suas várias acepções.

A expressão surgiu com a abordagem comunicativa por oposição aos textos criados especialmente para o ensino que o método estrutural utilizava e visava preparar os alunos para situações de comunicação da vida real. Por conseguinte, em alguns

autores, o texto literário aparece englobado nesta designação, já que não é um texto do tipo referido, a não ser que seja adaptado. Esta prática, ao pretender corresponder a uma abertura no campo da didáctica à maior pluralidade possível de textos do ponto de vista linguístico, incluindo portanto o texto literário, pretende constituir-se como uma prática libertadora, preconizando a mesma perspectiva de abordagem, isto é, intenta retirar a carga distintiva (também no sentido que lhe dá Bourdieu) sobre a qual se erigiam as práticas do comentário e explicação de textos⁴⁰.

Em paralelo, ocorre frequentemente a demarcação entre o documento autêntico e o texto literário, à medida que este foi adquirindo maior relevância ao serem reconhecidas as suas vantagens pedagógicas e os aspectos que o distinguem do “documento autêntico” foram sendo acentuados⁴¹. Por comodidade da nossa exposição, adoptámos esta última aceção.

Importa, para já, referir que esta oscilação terminológica é reflexo de alguma incerteza quanto a abordagens que ora pretendem demarcar-se de uma leitura sacralizante, nivelando-o com todos os outros documentos, ora pretendem trazê-lo de volta às práticas escolares, atribuindo-lhe um estatuto de relevância. O facto é que esta variação também revela alguma indefinição acerca do conceito de autenticidade, ao qual se ligam vários conjuntos de realidades complexas e heterogéneas.

Em primeiro lugar, o conceito reporta-se às qualidades intrínsecas do documento consideradas autênticas. A principal será a ausência de intencionalidade pedagógica (um documento que não é destinado ao ensino) e a integralidade material que normalmente lhe está associada, isto é, um texto que não se apresenta nem truncado nem simplificado ou de qualquer modo modificado para fins escolares.

Em segundo lugar, o conceito pode referir as condições de produção e recepção primitivas do documento, o seu contexto, bem como o estatuto e papel dos produtores e receptores, as condições espácio-temporais da interacção e o conjunto de normas que condicionam a sua produção e transmissão.

Neste aspecto, convém acentuar que, se a transferência da integralidade material de um documento não levanta problemas de maior, já o mesmo não sucede com as condições primitivamente previstas para a sua recepção, embora haja quem acredite poder contornar o problema: Henri Besse julga possível a reconstituição na sala de aula das condições primitivas de recepção na fase de “antecipação ao texto”⁴² através

⁴⁰ Para esta perspectiva ver, por exemplo, Peytard (1988:13).

⁴¹ Esta oposição é usada, por exemplo, por Peytard e Moirand (1992) e também em trabalhos de seminário do Instituto Alemão dirigidos a professores (cf. Herrmann et al., 1984).

⁴² O Conselho da Europa estabelece três fases para a exploração de um texto: uma fase de trabalho “antes do texto”, que tem por objectivos a motivação e a activação de conhecimentos, em que são comuns alguns tipos de actividades como a exploração de imagens e associações entre outras; uma fase “dentro do texto”, na qual se treinam diferentes estratégias de leitura, como localizar informação específica ou deduzir o sentido de palavras a partir do contexto e, por fim, uma fase “para além do texto”, que tem em vista uma resposta

do expediente de fornecer previamente outros textos de índole puramente informativa como fotos, extractos de artigos e dados estatísticos que se ligam aos textos literários pela temática ou por qualquer aspecto cultural e que, segundo o autor, colocaria os alunos na situação de amadores de literatura e não na de críticos literários (cf. Besse, 1982: 20)⁴³. Estas propostas parecem-nos pouco convincentes.

Devemos acrescentar que alguns metodólogos consideram determinante o grau de autenticidade da tarefa pedida aos alunos, o que também se prende com as condições primitivas de produção. Fazer exercícios gramaticais ou pseudoliterários a partir de um texto literário será menos “autêntico” do que pedir para ler pelo simples gosto da leitura. Do ponto de vista da aproximação a uma situação “real”, é pouco provável que se responda a perguntas de interpretação depois de se ler um texto, mas já se pode ter de dar uma informação depois de ler uma carta ou ter de resumir o conteúdo de uma conversa a alguém.

Quanto à autenticidade de recepção do documento pelos estudantes, ela oscila necessariamente entre a tentativa de compreensão do documento no interior do campo interpretativo da língua e cultura estrangeira (que coincide com o esforço de identificação com o leitor do país de origem) e a distanciação que o seu estatuto implica e que é tanto de ordem linguística e cultural como ideológica. Tudo isto não deixa de envolver a projecção de experiências estruturadas pela sua língua e cultura de partida.

Se atentarmos nas implicações destes conceitos a nível didáctico, é de prever que poderá restar pouco da autenticidade de um documento quando o aluno está privado do contexto particular a que ele pertence ou do seu código de compreensão. A sua reprodução em classe é imperfeita e artificial. É uma autenticidade inautêntica que faz com que o aluno recorra à sua própria experiência com risco de erros de interpretação. Este facto tem sido referido em anos mais recentes. A experiência relatada por Séoud Amor constitui o exemplo paradigmático do que acabámos de referir: os alunos tinham de responder por escrito a questões sobre os textos e fazer um resumo de um anúncio publicitário incluído na revista *Marie Claire*, nº 477, Maio de 1992 e do poema *Le Lac* de Lamartine. Concluiu-se que os alunos foram incapazes de compreender a mensagem que o anúncio pretendia transmitir por causa de um mal-entendido provocado pela sua cultura de origem. O impacto da cultura ambiente influenciou igualmente na leitura de *Le Lac* mas já não constituiu um obstáculo epistemológico,

personalizada de recriação do trabalho das fases anteriores (cf. op. cit.: 29-31). Se o texto for considerado difícil para o nível de conhecimentos dos alunos, algumas actividades de antecipação à leitura sugeridas pelas publicações do Conselho da Europa podem ajudar a resolver o problema, por exemplo, a orientação das expectativas sobre o texto, o fornecimento prévio de informações relevantes ou de um outro texto simplificado, mais curto e simples, sobre o mesmo tema.

⁴³ De notar que, como refere Henri Besse (1982: 19), esta tática faz surgir o documento literário na última fase. No entanto, demarca-se de uma atitude sacralizante que também coloca este tipo de documentos no final da lição ou da unidade didáctica.

antes fonte de enriquecimento da polissemia do texto, permitindo a troca interactiva (cf. Amor, 1994).

O relato deste episódio pretende provar que o chamado “desnívelamento interpretativo”, pelo qual os estudantes estrangeiros têm tendência a transferir os seus próprios conhecimentos e experiências, quando se dá a ausência de reconstituição das condições de recepção primitivas, é mais frequente nos documentos provenientes dos *media* do que nos textos literários.

Não pretendemos negar esta conclusão mas, em nosso entender, este caso serve sobretudo para acentuar a pertinência da distinção feita por E. Ricardo Marques quanto à natureza da interacção ocorrida entre produtores e consumidores no conjunto dos *mass-media* e a interacção verificada entre o texto e o leitor num quadro institucional (Marques, 1986: 43). Marques acentua a transformação ocorrida, através do aproveitamento didáctico, dos discursos sociais mais ou menos eficazes num discurso institucional, em que efeitos, movimentos discursivos, modalidades de recepção, etc., se transformam de modo a sofrer uma recontextualização com efeitos múltiplos (Marques, 1986: 45)⁴⁴. Neste contexto particular, qualquer conjunto de destinatários, muitas vezes consumidor passivo, é substituído por um grupo de estudantes universitários que, numa situação de aprendizagem, lê atenta e activamente (*ibid.*). Por outras palavras, as estratégias de leitura analítica que, por norma, se praticam em classe, diferenciam-se acentuadamente das estratégias globais fora da aula. Notamos de passagem que esta constatação faz com que se recomende a alternância entre leituras analíticas e globais (cf. Toussaint-Dekker, 1988: 161). Mais significativo, porém, é atentarmos nesta distinção básica em que terá de assentar qualquer investigação que tenha por objecto a interacção entre o texto e o leitor num quadro institucional.

Tudo isto conduz à conclusão de que, nesta situação específica, a introdução de um documento autêntico na aula de LE provoca uma espécie de inversão das suas condições de recepção. Os leitores primitivamente visados lêem-no a partir da compe-

⁴⁴ Esta noção da recontextualização revelou-se entretanto fundamental no âmbito do conceito da transposição didáctica que tem vindo a adquirir uma importância crescente na DLE. A partir da obra de Chevallard, é estabelecida um relação entre o saber de referência e os conteúdos de ensino. Acentuam-se certos procedimentos de adaptação às necessidades de ensino que passam por uma reformulação deshistoricizada e se traduzem normalmente na redução e simplificação, uma vez que o processo de investigação (tendencialmente descritivo) tende à complexidade e à exaustividade e o processo de ensino (tendencialmente prescritivo) à simplificação, selecção e redução. Entre as cinco operações que caracterizam o processo de didactização dos saberes, consta a descontextualização (seguida obrigatoriamente de uma recontextualização). A primeira operação refere a transposição de um conceito da sua lógica original e a sua transformação numa noção susceptível de aprendizagem (recontextualização). A segunda, a recontextualização, é uma operação que refere a decomposição da noção ensinada e a coloca em relação com outras noções numa ordem e progressão com vista à consecução de determinados objectivos (cf. Petitjean, 1998: 8-9).

tência linguística, comunicativa, cultural em previsão das quais ele foi concebido. Os estudantes estrangeiros lêem-no para adquirir essas competências. Disto decorre, conforme observa Besse, uma maior atenção dedicada ao texto em si, tal como sucede na leitura literária, ou seja, as regras de leitura que o documento literário coloca em jogo são particularmente idênticas às regras psicológicas pelas quais os estudantes de LE lêem todos os tipos de texto (cf. Besse, 1982: 26).

Entre as possíveis táticas pedagógicas geralmente usadas para colmatar o desnivelamento interpretativo que suscita a introdução de um documento (literário ou não) numa classe para a qual não foi previsto, pode constar a escolha cuidadosa de documentos nos quais as referências e parte das estratégias discursivas e pragmáticas pertençam ao domínio de experiências dos alunos. No entanto, se esta partilha de conhecimentos não apresenta riscos do ponto de vista pedagógico, não pode deixar de ser considerada artificial (cf. Besse, 1982: 18). Outra tática consiste no fornecimento de explicações pelo professor e exercícios depois de o documento ser distribuído. Besse também aponta inconvenientes a este procedimento. De facto, ele releva da lógica da tradicional explicação de texto, onde o professor impõe a sua própria leitura como válida e, deste modo, a aprendizagem da LE baseia-se menos sobre o documento autêntico do que sobre o comentário pedagógico e metalinguístico do professor, duplamente artificial por ser mediado por uma língua que não é a língua materna dos alunos (*id.*: 19).

Em conclusão do exposto, pode argumentar-se, como efectivamente se faz em anos mais recentes, que o texto literário pode ser o único documento autêntico para um grande número de estudantes que nunca conhecerá os países onde se fala a língua que aprende. Por outro lado, e pese embora as intenções que lhe estão subjacentes, a inclusão e a exclusão do texto literário do grupo dos documentos considerados “autênticos” reflecte a heterogeneidade de perspectivas e ao mesmo tempo revela que ele não encontrou ainda o seu lugar definido na DLE.

No que se refere ao programa actual, é sintomático que o Conselho da Europa cite a tipologia de Neuner, Krüger e Grewer, na qual achamos a referência aos textos de exposição, e que não contemple textos de ficção ou poéticos⁴⁵.

Nesta conjuntura de ausência do texto literário, o papel do texto poético é mais problemático, ainda quando, ocasionalmente, possa ser objecto de uma atenção particular. Um exemplo do que acabamos de referir constitui a proposta de Biard e Denis, *Didactique du Texte Littéraire* (1993), classificada de programa de acção para o estudo do texto literário. Os autores apresentam quatro tipologias textuais a que fazem corresponder quatro capítulos: o texto narrativo, descritivo, argumentativo e teatral. Baseando-se em modelos teóricos como a tipologia enunciativa de Boissinot e Adam,

⁴⁵ Esta preocupação com a interacção verbal nota-se na distinção feita entre os textos que regulam a interacção e respeitam à vida quotidiana do meio sociocultural estrangeiro, como sejam, por exemplo, diálogos, receitas, cartas, anúncios publicitários, etiquetas, formulários, etc., e os textos que contêm uma informação directa sobre aspectos do meio estrangeiro, por exemplo, textos dos *media*, dicionários, cartas, guias, etc. (cf. op. cit.: 20-21).

os autores acrescentam o texto teatral alegadamente por este apresentar uma especificidade que o distingue dos restantes tipos contemplados (cf. Biard e Denis, 1993: 61), tendo em vista o objectivo de fornecer ao professor uma macrosequência de modo a proporcionar “não só instrumentos metodológicos e conceptuais coerentes, mas ainda um fundo cultural comum” (Biard e Denis, 1993: 61).

O que é de estranhar é a ausência do texto poético neste catálogo, que pretende contemplar, quer as “invariantes”, quer as “especificidades textuais e literárias” (*ibid.*), tanto mais que contraria o próprio modelo teórico em que se apoia ⁴⁶, sendo que a justificação apresentada para tal facto é pouco convincente e não impediu, com as mesmas razões, a inclusão do texto teatral:

“Porquê a ausência, nesta panóplia literária, do texto poético? Do ponto de vista retórico, ele sustenta-se de um género literário (a poesia), mas não pode reduzir-se a esta única caracterização, de resto mais genérica que tipológica: funcionamento da linguagem, ele frustra tentativas de classificação para se instalar transversalmente em todos os textos. Não constitui um tipo na verdadeira acepção. Escolhemos estudá-lo com a aprendizagem do comentário escrito”.

(Biard e Denis, 1993: 62)

O que se pode apurar disto tudo é que se o texto literário patenteia uma situação de incerteza quanto ao lugar a atribuir-lhe, o texto poético é remetido para um estatuto que não temos dúvida em classificar de residual, ao contrário do que sucedia no método tradicional (englobando nesta designação o método de Gramática e Tradução e o método Directo). Se hoje a perspectiva de uma “LAlangue” como modelo a adquirir possa parecer ridícula, concede-se que, em todo o caso, ela resolve uma das ques-

⁴⁶ Apesar das modificações devidas à evolução do próprio modelo teórico em que se baseiam, as obras francesas dedicadas à didáctica do texto literário recorrem à tipologia dos géneros discursivos, o que não se verifica nas obras anglo-saxónicas. Estas ampliam a diversidade dos textos segundo outras características como, por exemplo, a carta, a notícia, o anúncio publicitário... Quanto às tipologias textuais por géneros, J. M. Adam, um dos seus iniciadores, nos dois capítulos que constituem a sua *Langue et Littérature* (1991), estabelece algumas relações entre a linguística, a poesia e a ficção e define a textualidade a partir do reconhecimento da classificação tradicional em géneros (*poésie, prose, théâtre*). Numa obra dedicada à problemática específica do texto poético, *Pour lire le poème* (1985), Adam considera (assumindo que a renovação dos estudos literários quase não abrange a poesia e privilegia sobretudo os jogos poéticos) o tipo de texto retórico-poético que, embora reconheça ser heterogéneo em si, não deve, no entanto, deixar de ser considerado um tipo textual particular (Adam, 1985:7). De assinalar que o próprio Adam faz evoluir o seu modelo regularmente. Pode constatar-se que passou da noção de tipo de texto, visível na sua publicação conjunta com Goldenstein (1976) à de tipo de sequência, introduzindo a possibilidade de diversificar a estrutura textual ao considerá-la heterogénea. Esta nova abordagem é visível já em *Types et prototypes* (1992) e particularmente no seu artigo “Los textos: heterogeneidad y complejidad” de 1997.

tões essenciais que se colocam a todo o ensino de línguas: “que língua ensinar? A literatura respondia neste sentido ao problema crucial da norma e da sua justificação” (Bourdet, 1988: 145).

A síntese levada a cabo permitiu concluir que a história do ensino do texto literário é a história de uma dessacralização que culmina no programa actual com o triunfo do funcionalismo adaptado ao ensino.

O regresso da literatura ou a continuidade essencial

Interessa agora focar a continuidade essencial pela qual a literatura se tem firmado mais recentemente na DLE. Numa publicação do Instituto Goethe dedicada a materiais para o ensino do Alemão LE, este regresso surge comentado a título explicativo com sentido de humor:

“Nos níveis avançados, sensivelmente a meio caminho da conclusão do curso, quando o aluno já passou pelo restaurante, pela loja, bomba de gasolina e festas de aniversário, e até já esteve no médico, apesar de gozar de boa saúde – finalmente é tempo de escolher um ponto de partida metódico mais complexo”.

(Herrmann et al., 1984: 10)

Se procurarmos sintetizar as justificações apresentadas em obras de orientação pedagógica que revelam este novo interesse, verificamos que elas são tanto de ordem linguística, como metodológica e motivacional: os textos literários criam o seu próprio contexto e por isso se tornam menos propícios ao desnivelamento interpretativo; apresentam exemplos de uma grande variação de estilos e registos, para além de diferentes graus de dificuldade, pelo que se podem adequar a diferentes objectivos e utilizações diversas; possuem várias áreas de conhecimento, contrariamente a outras áreas disciplinares mais restritas⁴⁷; estimulam a imaginação e a cooperação dos leitores, pois não são triviais; proporcionam uma interacção verbal genuína, uma vez que, essencialmente abertos e sujeitos a interpretações múltiplas, se adequam melhor ao ensino comunicativo e propiciam a conversa; e, por último, dispersos em práticas distintas perdem o seu efeito paralisante e aterrorizador⁴⁸. Nem todos estes argumentos serão igualmente válidos.

⁴⁷ Bronckard define o critério da “porosidade” pelo qual o texto literário se definiria relativamente a outros tipos textuais (1997: 15). Sem querer entrar em problemas de definição, a “porosidade” abrange diferentes registos de língua (que pode servir ao estudante para melhor aprender a variação linguística) bem como uma variedade de problemas humanos.

⁴⁸ Entre as razões da resistência à abordagem estruturalista indicadas por Vernet em relação ao Francês LE, está precisamente o lado severo que pode paralisar o estudante (cf. Vernet, 1970: 63).

É certo que, depois de algum tempo de experimentação da abordagem comunicativa, que elevava ao seu expoente metodológico máximo as simulações, jogos de papéis e debates, muitas vezes artificiais, que tinham por objectivo a preparação para situações reais de comunicação mas que, muitas vezes, eram apenas a aproximação possível no âmbito da sala de aula, hoje se tende a reconhecer o desinteresse provocado por essa pseudocomunicação e artificialidade. É para isto que nos alerta Isabel Alarcão (1992: 11-12). Também é fácil admitir que a literatura é significativa e não só afecta quem lê, mas possibilita o confronto de experiências diversas, oferecendo temas comuns a pessoas provenientes de diferentes culturas ao mesmo tempo que serve de estímulo a um pensamento reflexivo. A ligação da literatura com a aula de língua decorre da expectativa de a capacidade linguística e a melhor compreensão textual se complementarem mutuamente⁴⁹. Nisto concordam as teorias da aquisição da LE, ao acentuarem a importância da fase compreensiva para a qual a promoção da leitura pessoal desempenha um papel não despidendo, conforme já tivemos oportunidade de referir, e investigações na área da pedagogia. Depois de algumas experiências com adolescentes em escolas de Hamburgo, Bruschi estabeleceu uma relação entre a competência em LE e a leitura extensiva, pelo que pôde recomendar:

“A leitura pessoal integrada na actividade lectiva é uma boa oportunidade para uma melhor aquisição da língua, uma melhor compreensão do texto literário e uma educação para a autonomia do aluno. Deveria merecer uma maior ênfase no currículo”.

(Brusch, 1996: 144)

Já nos parece problemático o argumento utilizado muito frequentemente neste movimento de recuperação, de que, contrariamente aos documentos autênticos, o texto literário contém o seu próprio contexto ou, como se diz também, possui um “contexto incorporado”, facto que contribuiria para o prazer estético da leitura (cf. Bertrand e Ploquin, 1988b: 124). O contexto social e as contingências do “aqui” e “agora”, que funcionam como um código de compreensão para o documento autêntico, já não são considerados determinantes na comunicação literária. Levin, ao estudar a aplicação da teoria dos actos de fala ao texto poético, acentua nele as dimensões universais que transcendem particularidades sociais e históricas:

“(…) Os objectos do mundo real experimentam uma transformação ao ser transportados para o mundo imaginário. Já não estão delimitados por coordenadas espaciais ou dimen-

⁴⁹ Sendo muito embora uma posição menos comum na tendência actual, devemos referir que a associação da aula de língua com a aula de literatura é por vezes vista como suspeita. Alega-se que a aula de literatura não é uma aula de língua e, assim sendo, a sua inclusão na DLE confunde tarefas e objectivos de aprendizagem distintos, prejudicando a sua consecução nos dois campos (cf. Gutschow, 1979).

sões temporais: recebem uma delimitação implícita pela sua relação com os demais objectos e acontecimentos do mundo imaginário”.

(Levin, 1987: 78-79)

Deixamos para mais tarde a discussão do carácter autotélico ou auto-referencial do texto literário, sobretudo quando pretende assegurar-lhe uma especificidade ontológica e regular-lhe a proliferação de significados⁵⁰. Por agora, refira-se apenas que se tem verificado a oscilação entre a tendência para acentuar o carácter autónomo e auto-referencial da literatura e a tendência para pôr a tónica na sua referencialidade e isso pode ir de par com determinados fins sociais ou morais que não deixam de estar implícitos na conceptualização e formulação de objectivos de ensino. Um balanço das duas tendências visíveis nos estudos teóricos literários não poderá deixar de considerar as várias acepções de contexto que trataremos oportunamente. Do ponto de vista estrito do ensino, aceitamos que, quando truncado do seu contexto imediato, isto é, quando apresentado sob a forma de extracto, isolado da obra a que pertence, ainda assim, o texto literário continua a possuir valor e a produzir sentido, independentemente da obra ou mesmo contra ela.

Sejam ou não legítimos os motivos, a DLE volta a centrar-se no texto literário, mas com abordagens em tudo distintas das anteriores. Duas grandes linhas de orientação ressaltam da análise de obras dirigidas a alunos e professores: a centralidade do texto e da resposta no processo de ensino. Da conjugação destas duas linhas resulta que a literatura secundária passa para segundo plano, a metalinguagem é reduzida ao mínimo indispensável e se quebra a tradição estereotipada do texto e perguntas de interpretação, sendo o texto a determinar o tipo de actividade que, sobretudo, incide na subjectividade pessoal, na expressão de percepções e vivências, sendo a finalidade das actividades propostas atender ao texto e interagir com outros acerca dele.

Por outras palavras, a literatura é, na DLE, uma prática da língua considerada como uma totalidade e recusa-se a sua segmentação em especialidades. O texto é agora um lugar de aprendizagem e de exploração de aspectos acústicos, gráficos, morfossintácticos, semânticos, bem como das virtualidades conotativas, pragmáticas e culturais

⁵⁰ A propósito deste assunto, a leitura do artigo de Aguiar e Silva (1987) permite colocar algumas questões centrais das quais sublinhamos a busca de “mecanismos metodológicos que assegurem a interpretação tida como correcta, objectiva e estável do texto literário” (Aguiar e Silva, 1987: 20) e a procura da especificidade ontológica concentrada na metáfora da muralha: “Esta concepção contextualista, levando até às últimas consequências a metáfora da organicidade do poema, funda-se no princípio da descontinuidade entre a *estrutura intramuros* do texto literário e todos os elementos que, em relação a ela, são *extramurais*. A metáfora da *muralha* exprime a separação entre o que está *dentro* - que é intrinsecamente valioso - e o que está *fora* - que pode e deve ser ignorado, pois não tem ‘direito de cidade’. A *muralha* assinala e afirma que o *interior* (o poema) não é uma metáfora, uma sinédoque, uma metonímia, uma anastomose ou uma anamorfose do exterior (o mundo). A delimitação topográfica identifica e salvaguarda uma especificidade ontológica” (*id.*: 19).

da língua-alvo. O exercício tradicional de explicação de texto, baseado na história da literatura e na teoria literária, é assim substituído pela actividade de leitura ligada à actividade de escrita. Nesta o estudante, com instrumentos textuais, como sejam a disposição espacial, pontuação, tempos verbais, conotações, etc., trabalha o texto literário desde os níveis iniciais da aprendizagem ⁵¹.

Não nos demarcamos desta perspectiva, mas convém notar que esta experiência da literatura passa, sobretudo, pelo desenvolvimento de competências ligadas a funções da linguagem como modo de solucionar e ultrapassar o que se considera, por vezes, o carácter não funcional do trabalho com o texto literário. Atenemos na seguinte posição programática:

“Temos de começar por arrear um dos maiores potenciais mal-entendidos. Não é nossa intenção neste livro ensinar os estudantes a estudar literatura – tanto do ponto de vista da crítica literária como do ponto de vista estilístico.

O objectivo primeiro da nossa abordagem é muito simplesmente usar textos literários como recurso (que não será o único recurso) para estimular actividades de língua. Isto permite-nos eliminar o peso morto do comentário crítico, metalinguagem, e explicação que historicamente têm sido associados ao trabalho com textos literários”.

(Duff e Maley, 1991: 5)

Pelo que se pode concluir, o regresso à literatura verifica-se, antes de mais, como recurso de ensino de língua e não como objecto de estudo literário. Resta perguntar se não se trata de um gesto de liquidação do literário em nome da própria literatura. Bertrand e Ploquin esclarecem o que está em causa:

“(…) O debate que agita regularmente o domínio da didáctica do francês a propósito dos textos literários assenta, parece-nos, sobre um subentendido partilhado pelo conjunto de detractores deste tipo de textos: nomeadamente que a literatura forma um bloco estanque, que é monopolista, que paralisa os estudantes ao apresentar-se como o vector imperial da cultura que, por fim, falseia as realidades quotidianas da língua”.

(Bertrand e Ploquin, 1988b: 124)

Parece que estes subentendidos não deixam de estar ainda presentes, pese embora a nova abordagem. Seja como for, pode falar-se do regresso da literatura na DLE, dis-

⁵¹ De acordo com estas orientações, as reformas curriculares que têm sido implementadas, quer em LE, quer em LM, tendem a superar a tradicional associação de conteúdos com a história da literatura e com a análise e comentário de textos. Enfatiza-se a escrita como actividade expressiva e criativa em articulação com a leitura. Centra-se o processo de ensino-aprendizagem na compreensão de textos literários e por vezes na produção de textos próprios de intenção literária por parte dos próprios alunos, que segundo o Programa de Português para o Ensino Secundário, “inclui a escrita elaborada, sobre o texto a partir do texto e com o texto” (op. cit.: 73).

cordando destes autores quando afirmam ser abusivo falar em termos de “regresso”, uma vez que a literatura nunca terá desaparecido totalmente dos cursos de língua (cf. Bertrand e Ploquin, 1988a: 2) e pretendem que a expressão nega a possibilidade de uma mudança de perspectiva. É certo que as antigas práticas se alteraram profundamente e já “não se trata em primeiro lugar de trabalhar sobre o que deve ser dito mas, em geral, sobre os modos de dizer” (Bertrand e Ploquin, 1988b: 124) mas há que distinguir entre “material” e “estratégia”. Desde que se tenha em mente apenas o material utilizado, isto é, os textos, e não as estratégias usadas pelo professor ou as actividades em que os alunos se envolvem, pode então falar-se de “regresso à literatura”.

Traçando uma linha de evolução desde o método da Gramática e Tradução até ao presente, ressaltam os paralelismos dos paradigmas teóricos dos estudos literários com os métodos na DLE. Para além de poderem ser relacionados com os diferentes pólos da comunicação, os períodos de evolução na DLE — primeiro o emissor, depois o método e por último o receptor ou aprendente — poderão relacionar-se igualmente com as tendências nos estudos literários: o autor, o texto e o leitor. Não se pode negar que a relevância do leitor na teoria actual corresponde à importância que é dada ao sujeito de aprendizagem nos métodos didácticos.

Práticas do texto poético

Relativamente ao texto poético, o professor encontra actualmente à sua disposição um vasto conjunto de obras, sugerindo uma grande variedade de exercícios com diferentes abordagens, diferentes objectivos e diferentes níveis de leitura, mas tendo em comum o facto de pretenderem desenvolver a resposta. Assim, as sugestões de trabalho apresentam-se organizadas por temas, por aspectos linguísticos a explorar ou capacidades-base a desenvolver — ouvir, falar, ler e escrever — (cf. Duff e Maley, 1991) de uma forma que pretende facilitar a adesão dos alunos. Na organização temática, são apresentadas áreas da experiência humana comum como “fuga”, “dor”, “memórias” (Maley e Moulding, 1992) ou então, na selecção de elementos a partir dos quais se pode originar a experiência imaginativa de resposta, nomeadamente palavras como som, ritmo, imagem e história (Benton e Fox, 1985). Em todos os casos, os textos são usados para a promoção da competência linguística e comunicativa, integrando capacidades-base (Duff e Maley, 1990) ou sugerindo trabalhos de projecto (McRae, 1998).

Neste sentido, importa ter em conta que estas práticas pretendem contrariar a atitude apologética da poesia, anular a distância entre texto e leitor, transmitindo a ideia de facilidade e acessibilidade imediata e, sobretudo, tratar a poesia como um facto da vida, retomando a antiga noção de “experiência”. O título do livro de McRae (1991), *literature with small “l”*, traduz bem este entendimento.

Em face disto, convém acentuar o seguinte:

O que está verdadeiramente em causa é o valor da literatura como expressão, arredando-se a filosofia moral que, durante muito tempo, foi o salvo-conduto para o ensino das humanidades. E, muito embora a tentativa de desenvolver práticas cultu-

rais autênticas, possa estar subjacente a esta ideia, é preciso considerar os efeitos de abordagens que aliam de modo radical a literatura à leitura e ao prazer. Não é sem razão que vários autores classificam esta perspectiva de individualista (por exemplo, Legros, 1998)

Ora o individualismo dominante que faz deslocar o ponto de interesse da própria literatura e da recuperação de uma memória para o leitor-aprendente e para as suas escolhas, também pode opor-se a uma consciência comum e, nesse sentido, a valorização do envolvimento pessoal na abordagem da disciplina tem a sua correspondência na redução do lugar ocupado pela própria literatura.

É por via disso que nem estudantes nem professores necessitam de formação prévia em estudos literários, antes ou depois de ler um poema, nem a intenção é iniciá-los nesse estudo. Qualquer comentário que possa surgir diz respeito à indicação de formas de adaptação de exercícios ou potenciais dificuldades com base em experiências prévias. O critério da selecção dos textos também não reside no reconhecimento da sua qualidade ou na pertença a um cânone, mas na capacidade de gerar respostas e actividades úteis do ponto de vista didáctico.

Pela linha de evolução que traçámos desde o método de Gramática e Tradução até às tendências mais recentes da abordagem comunicativa, terá de se concluir que a aprendizagem da língua para a literatura deu lugar à aprendizagem da língua através da literatura. Resta saber se não deve constar da aula de literatura estrangeira outro tipo de objectivos⁵². Uma reflexão, ainda que breve, sobre o tipo de práticas habituais do texto poético, motivadas por esta concepção, talvez se revele de utilidade.

Crítica dos “jogos poéticos”

A pedagogia da prática da escrita criativa toma na poesia a forma de “jogo poético”. Nela está subjacente a intenção, não só de aproximar as actividades de leitura e escrita, integrando a escrita no acto de leitura, mas de desbloquear a expressão por esta via. Trata-se de uma situação em que o estudante trabalha um ou vários aspectos do texto para ele próprio compor um poema. Este tipo de actividade é inspirado, quer em certa psicologia e literatura (algumas técnicas como a colagem ou o “cadáver esquisito” lembram o surrealismo), quer numa tradição retórica que acentua o aspecto formal e os modelos para a fabricação lúdica do literário.

Mas contra esta tendência, reconhecível em muitas obras didácticas dos últimos anos, levantam-se algumas vozes que põem em causa o modelo de leitura nela patente, procurando chamar a atenção para algumas confusões em que assenta. O que se

⁵² A publicação recente de McRae (1998) já parece inflectir esta tendência na medida em que alia aspectos tradicionais do ensino da literatura, como a consideração da história na poesia contemporânea, com aspectos que têm sido mais relacionados com o ensino da língua, como a exploração das diferenças regionais e sociais.

reprova fundamentalmente é a consideração de apenas uma das dimensões do fenómeno poético: as técnicas que subentendem a forma poética. Ora isto negligencia outros aspectos que vão além da competência linguística e faz esquecer que deve estar em causa um tipo de experiência mais globalizante:

“O que é que distingue um *pastiche* ou um plágio de um texto que abre caminhos novos? Ora, é um traço específico dos objectos literários que o ponto da cadeia histórica onde eles se inscrevem seja uma parte constitutiva do seu valor e do seu próprio sentido: o funcionamento do campo literário (e nomeadamente da esfera de difusão restrita, onde a lógica da inovação prevalece tendencialmente sobre a lógica da repetição) exclui que qualquer um escreva hoje como Baudelaire e espere reconhecimento, seja ele totalmente simbólico”.

(Canvat e Legros, 1997: 17)

Efectivamente, este tipo de práticas envolve questões pouco claras, mas não menos interessantes, que respeitam a noções como autenticidade, imitação, citação, sinceridade, influência ou originalidade, sempre presentes num discurso de legitimação que remete para níveis que ultrapassam a morfologia do texto. Enfim, o nível que escapa à prática dos jogos é a génese e o sentido das fórmulas que se trabalham. Se aceitarmos que “a matéria física por si só não faz a obra” (Mieczyslaw, 1984: 160), temos de aceitar também que a estes exercícios escapa uma poética da obra como totalidade de relações com outras obras passadas e com valores extra-estéticos, isto é, a sua relação com o contexto ou sistema cultural fora do qual o conceito de valor estético não tem autonomia⁵³. Também Meschonnic se posiciona contra este tipo de práticas, recusando o *cliché* de que é preciso jogar com as palavras:

“Colocou-se a poesia na língua. Nas estruturas. Nada se adequa mais ao pós-surrealismo que este pós-estruturalismo. Eles reforçam-se mutuamente. Partilham as mesmas facilidades. O mesmo apagamento da história e do sujeito”.

(Meschonnic, 1996: 36)

É seguindo esta linha de pensamento que podemos colocar a hipótese de este tipo de solução não ser simplesmente o resultado das dificuldades de leitura em LE. Se admitirmos, com Serge Martin, que a poesia pode mais facilmente escrever-se do que ler-se por contar com dispositivos mais acessíveis (Martin, 1996a: 9), então também podemos perguntar “se a escrita poética não terá tomado o lugar da recitação, por razões diversas mas igualmente más?” (*ibid.*)⁵⁴. No plano pedagógico, esta manipula-

⁵³ Já Roger Fabry no Colóquio de Cerisy alegava que, apesar de integrar contribuições esclarecedoras da linguística, o método de trabalho de uma pedagogia da escrita livre consistia numa hipótese de partida que é a negação da literatura como facto específico (Fabry, 1981: 215).

⁵⁴ Ver especialmente o ponto 6 “*La poésie s`écrit plus (facilement) qu`elle ne se lit*” pp. 8-10.

ção verbal transforma o poema num mero exercício no pior dos casos e, no melhor, num jogo, como alega Laurent Jenny (1990: 15).

Ora estas e outras questões devem ser objecto de reflexão no âmbito de uma disciplina emergente como é a Didáctica da Literatura Estrangeira (DL). Importa interrogar a adequação das inovações num esforço de indexação e problematização dos metaconceitos integradores e organizadores. Este novo ponto de partida, a que corresponde o neologismo alemão *Literadaktik*, suscita, de facto, uma nova problemática. A ela dedicaremos o ponto seguinte, à guisa de conclusão deste capítulo.

Fazer didáctica ou fazer a Didáctica da Literatura Estrangeira: para uma epistemologia disciplinar

As diferentes acepções de didáctica (por exemplo, a acepção comum que refere um espaço de intradisciplinaridade entre teoria, tecnologia e prática) remetem basicamente para um saber especulativo que tem por finalidade a tomada de decisões sobre os trabalhos interactivos, envolvendo docente, discente e materiais, congruentes com métodos de informação, com vista à aprendizagem. Embora possa oscilar entre uma perspectiva aberta (não formal) e directiva (formal), não pode furtar-se à intencionalidade e incidir no desenvolvimento processual de conhecimentos, atitudes e competências que se pretenda fazer atingir ou desenvolver⁵⁵. No caso específico da DL, não estão em jogo apenas questões intrateóricas dos estudos literários, nem só referentes ao tipo de trabalho pedagógico visado, de transmissão, incitação ou apropriação, mas também outras de âmbito ideológico e cultural. É forçoso concluir, pelo que foi exposto ao longo deste capítulo, que estas dimensões no seu conjunto, em especial a última que se reporta aos valores, fazem com que a disciplina possa ser objecto de tensões.

Se procurarmos resumir as posições diferenciadas em face da DL, chegamos, mais uma vez, ao modelo humanista e ao modelo utilitarista ou funcionalista, à oposição entre *Bildung* e *Erziehung*. A primeira acepção é investida de promessa de liberdade já que conduz a uma maior consciencialização (a relação entre ser cultivado e ser livre é um lugar comum da educação humanista, tal como surge em Kant) e a segunda, remetendo para um treino sistemático e especializado, contém um ideal de

⁵⁵ Petitjean refere a este respeito duas orientações opostas: a emergente, inspirada numa “lógica doméstica”, fundada na interacção, motivação e emoção, mais do que na explicação, e correspondendo a uma concepção hedonista da leitura, e a antiga, inspirada numa ideologia tecnicista e tecnológica da leitura metódica que vai a par de uma lógica industrial no sistema educativo, com a avaliação nacional e os meios informáticos (cf. Petitjean, 1998: 19). Remetemos também para as acepções respeitantes à noção de didáctica constantes do *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, que se repartem em três espaços didácticos: um espaço espontâneo, intencional e sistemático (cf. op. cit.: 408).

civilidade que assume, por vezes, a forma de política correctiva. A este respeito, a posição de Galisson permite-nos colocar algumas questões centrais.

Galisson não hesita em retomar as questões do século passado quando mobiliza as noções do bom, belo e verdadeiro a propósito do par educação e comunicação, afirmando a actualidade dos postulados fundamentais da filosofia humanista clássica. Segundo este autor, a dimensão da cultura (e do interculturalismo) é a estratégia que não permite que a comunicação funcional ocupe todo o espaço da DLE e, nesta medida, as categorias a privilegiar são as do belo e do bom, deste modo recuperando, não só a estética mas também a ética (cf. Galisson, 1997: 147-148). É aqui que Galisson, tal como Geoffrey Hartman e Levinas, aprofunda a filosofia da identidade de Adorno, introduzindo a moral. E, da mesma forma que Adorno, vê a universidade como uma república das letras independente de directivas institucionais e poderes políticos. O que esta concepção pressupõe, de certo modo, é que a exigência de unidade entre teoria e prática tornou tudo demasiado prático ao prescindir do ideal utópico. A questão colocada por Hartman (1997), *The Fateful Question of Culture*, é saber se a cultura pode libertar-se de uma política cultural e advir educação estética no sentido de Schiller. O mesmo dilema abrange o ensino.

Reconhecendo que a Escola está raramente em condições de satisfazer os objetivos práticos impostos pela sociedade, Galisson pronuncia-se a favor da vocação da primeira para se distanciar da segunda e conduzir o indivíduo preferencialmente para um “conhecimento enriquecedor das culturas estrangeiras, do que à prática efectiva das línguas correspondentes” (Galisson, 1997: 159).

É de dar o devido realce à recusa de Galisson em liquidar a cultura em nome da comunicação, considerando a educação intercultural um instrumento útil na educação em geral pela procura do diferente no Outro: “a diferença, com efeito, abre a possibilidade dos possíveis, familiariza com o estranho, dilata o olhar do indivíduo às dimensões da espécie” (Galisson, 1997: 145) ou, como diz noutro passo, arranca o indivíduo ao seu quotidiano absoluto (*id.*: 147). A partir da distinção entre interculturalismo como conceito e interculturalidade como situação, pressuposta por este autor, é possível fazer derivar uma pedagogia intercultural como “pedagogia da relação” virtual, inscrita numa situação de aprendizagem institucional, onde o estudante acede ao saber de maneira construída e consciente⁵⁶.

Seguindo estes raciocínios, devemos admitir que a LE possa ser ensinada por outras razões que não só a comunicação verbal, o que, de resto, subjaz à tendência mais recente de considerar o texto literário como um objecto pertinente na DLE e que

⁵⁶ Em relação a esta distinção, Galisson refere o “intercultural em acção” e o “intercultural em representação”. A partir dela, demarca as situações em que estrangeiros e nativos estão fortemente implicados (onde se pode verdadeiramente falar de “choque cultural”) e as situações de interculturalismo virtual pela ausência da cultura estrangeira, como é o caso da situação lectiva (cf. Galisson, 1997: 150). “Pedagogia da relação” é uma expressão de Christian Alix que, não diferenciando e, a nosso ver, até confundindo estes dois níveis, é interessante como ideia (cf. Alix, 1989: 302).

infecte o estatuto normalizado da escrita na abordagem comunicativa, sem lugar para a literatura, porque não pertence à troca socializada. Neste sentido, são de relevar as propostas de Bronckart no que respeita à dimensão textual como o lugar da possibilidade da articulação da língua com a literatura e a cultura (cf. Bronckart, 1997: 13). Pela nossa parte gostaríamos de acrescentar que é sobretudo pela via da intervenção da dimensão do leitor na sua relação afectiva com o texto que essa articulação poderá ocorrer⁵⁷. O texto literário pode ajudar a equilibrar o trabalho de fluência e correcção (*accuracy*) mas, sobretudo, com a sua recuperação, recupera-se também a dimensão estética e afectiva da língua⁵⁸.

Uma das razões apontadas para a ligação entre comunicação literária e comunicação na DLE, prende-se com o facto de o texto literário poder ajudar o aluno a colocar-se numa realidade estranha de que faz parte a LE (cf. Bruschi, 1996: 137). É a movimentação na alteridade pela qual ambos os discursos basicamente se afirmam e anunciam outros limites.

Aceitando esta posição, não podemos deixar de dar razão a Richard Palmer, sobretudo à luz do que foi exposto a propósito dos jogos poéticos:

“O verdadeiro amor à literatura não é e nunca foi o prazer da pura forma. Amar a literatura é responder ao poder de dizer que a literatura possui. Tal como enfeitar um cão para produzir ‘deleite estético’ pode ser um acto de egoísmo sem qualquer relação com o amor que se possa ter ao animal, também a visão da literatura um mero jogo ou como passatempo não nos mostra uma verdadeira compreensão do que é a literatura. A tendência dominante que busca insistentemente um domínio conceptual também não é amor, mas sim protecção e asfixia”.

(Palmer: 1986: 249)

⁵⁷ Julgamos ser de destacar uma das propostas de Bronckart que vai no sentido da articulação da didáctica da língua e da literatura e que pode constituir uma via interessante para a participação do aluno. No que respeita ao estatuto de produção social dos textos e em particular às obras designadas como literárias e aos comentários avaliativos de que foram objecto, Bronckart sugere a análise e confronto de critérios e argumentos, incluindo na problemática da indexação social, não só os valores de pertinência e propriedade relativos às situações de comunicação como unidades psicológicas sincrónicas (respeitantes às representações de um agente a propósito do contexto da sua acção), mas também os constructos históricos e, deste modo, reencontra os valores que atravessam e orientam as indexações sociais (cf. Bronckart, 1997: 21). Esta proposta será tanto mais interessante quanto não se situe apenas ao nível do reconhecimento textual e envolva o conjunto da classe pela via do debate.

⁵⁸ Já em 1882, Wilhelm Viëtor criticava o método da Gramática e Tradução e a ênfase nas regras e frases e elegia a leitura das obras, e não só de extractos, como o ponto central no qual o ensino das línguas estrangeiras se devia basear. Os argumentos que aduzia consistiam, por um lado, na futilidade da compreensão e, por outro, na maior facilidade de aprendizagem que a literatura proporcionaria (Viëtor, 1984: 73-74). As suas recomendações, no entanto, demorariam bastante tempo até serem postas em prática.

Se pretendermos não perder de vista os objectivos maiores da DL, esta deverá constituir-se como uma metadisciplina, funcionando como um lugar de reflexão, debate e resposta crítica que incida nos vários saberes de referência. A DL deve considerar, pois, os perigos de uma ênfase demasiada, quer no domínio conceptual, quer em métodos de análise, como também as pressões sociais visíveis em certa tendência para uma atitude paternalista ou catequética que pretende converter os alunos em cidadãos exemplares, segundo um padrão ideal (uma tendência porventura mais visível quando se consideram os modelos do multiculturalismo). Tudo isso pode alterar a natureza da DL na possível configuração tradicional da separação da língua e da literatura no âmbito das “letras” e na nova formulação, o “português”, o “francês”, o “inglês”, o “alemão”... O papel específico da DL, por entre teorias de referência tão diversas que a integram, deve ser o de interrogar a adequação das inovações num esforço de indecação e problematização dos metaconceitos integradores e organizadores.

Fundamentalmente, a DL deve afirmar-se como uma disciplina de produção de conhecimento sobre a transmissão do saber e do saber fazer, entendendo produção do conhecimento no sentido que lhe dá Bernard Veck, isto é, como esclarecimento de práticas de ensino e escolhas de orientação e não como discurso normativo (cf. Veck, in D. Delas, 1992: 115).

Desta perspectiva, resulta que a DL não pode deixar de constituir-se como espaço de culturas, cujas funções poderão ser sistematizadas deste modo: uma função pedagógica, ou “transmissão programada” de saberes, na qual o controlo desempenha um papel central (cf. Greimas, 1981: 20); uma função epistemológica, em relação com o desenvolvimento de modos de conhecimento; e uma função ética ou sociocultural, também denominada “artística”, respeitante à reflexão sobre questões culturais e modelos de comportamento na comunidade.

A este respeito gostaríamos de reter um aspecto referido por Greimas que, do nosso ponto de vista, merece uma atenção particular: o facto de a “transmissão programada” depender de uma tipologia de receptores. Não sendo dos nossos dias o problema da recepção, este veio reconfigurar o horizonte teórico de um modo que não foi inconsequente nem para o seu estatuto epistemológico nem para o ensino da literatura.

Eduardo Prado Coelho, no seu recenseamento das principais linhas seguidas pela estética da recepção (1984), que reflecte a maior sistematização que o interesse pelo leitor e pelo público adquiriu do ponto de vista teórico e metodológico, enumera os pontos relevantes da teoria de Jauss para a renovação da história literária tradicional (cf. Coelho, 1984: 248-250). Entre estes, está a possibilidade da substituição do conceito de literatura pelo de uso e consumo do literário, a questão da obra aberta como polivalência interpretativa, a redefinição da história da literatura com base nas leituras e interpretações. Nesta área, a renovação é mais visível, pelo que, numa monografia dedicada ao ensino da literatura (Boissinot et al. 1986), a revista *Le Français Aujourd'hui* demarca-se de certas tradições pedagógicas, por exemplo, a arbitrariedade das periodizações, nomeadamente a adopção de uma sequência cronológica segundo a data de nascimento dos autores, conforme o uso na vertente historicista do método de Gramática e Tradução, preconizando-se antes uma relação com as obras em

termos de reescrita, de transformação, de deslocamento e não já em termos dos “dados objectivos” das influências, fontes e empréstimos⁵⁹. Mas, à figura do aluno liga-se a possibilidade de definição de uma competência literária que está muitas vezes pressuposta e outras vezes explícita em obras didácticas:

“É por esta razão que seria sensato parar de nos orientarmos pela mítica função patrimonial do ensino da literatura, e de reflectirmos menos em termos de programa de autores do que em relação à competência leitora que se pretende desenvolver”.

(Petitjean, 1998: 18)

Esta é, porém, uma questão que não contemplaremos. A ênfase nas teorias da recepção teve melhores frutos noutros domínios⁶⁰.

Por entre um contexto polémico de institucionalização universitária, os esforços de legitimação disciplinar da DL passam por um debate epistemológico que abrange a questão dos objectivos e finalidades do ensino da literatura e dos métodos adequados, como também a definição da disciplina em relação a outras que lhe são afins. Nesse sentido, o conceito de transposição didáctica tem vindo a desempenhar um papel decisivo na constituição e institucionalização da DL. Considerado entretanto um conceito operativo fundamental, para o qual contribuíram os trabalhos pioneiros de Chevallard, vem também permitir uma melhor compreensão da relação do saber didactizado com os saberes científicos de referência no âmbito específico da DLE⁶¹.

⁵⁹ No aspecto da renovação da história literária ver a III Parte, especialmente pp. 67 a 95.

⁶⁰ Embora esta noção seja recorrente em obras de carácter didáctico, negamos-lhe valor heurístico e, por isso, não a desenvolveremos. Remetemos antes para Kintgen (1983) e Aguiar e Silva (1977).

⁶¹ É significativo que em 1998, a revista *Pratiques* tenha dedicado a esta problemática um número duplo, o nº 97-98, coordenado por André Petitjean. Petitjean distingue três níveis, respectivamente o nível dos saberes a ensinar, por exemplo, o surgimento de determinadas noções no âmbito de intenções expressas nos programas, os saberes ensinados e os saberes efectivamente transmitidos e que podem ser patentes pela análise de dissertações e de comentários escritos. Os campos teóricos de referência são demarcados por este autor do seguinte modo: os que se relacionam com a descrição dos textos literários e os seus modos de produção e recepção como a história literária, a estética, a semiótica, a história das práticas culturais, em segundo lugar, os que descrevem as condições de apropriação de saberes que abrangem as teorias da leitura e da escrita e as teorias sociocognitivas e, em terceiro lugar, os que descrevem a intervenção lectiva. Petitjean faz resultar a função epistemológica da disciplina da avaliação do grau de validade dos conceitos literários ou da análise do afastamento existente entre o conhecimento escolar e o conhecimento relacionado com os campos teóricos de referência. A função histórica realizar-se-ia por uma multiplicidade de investigações que poderiam abranger a história dos programas e métodos ou a origem e evolução dos exercícios (André Petitjean, in D. Delas, 1992: 116-117).

Podemos relembrar, a propósito, que o processo de transferência para o campo educativo de algumas correntes científicas só veio reforçar aspectos parciais destas, mostrando as suas aporias e limites. Por exemplo: o construtivismo aplicado de inspiração piagetiana que se traduziu pela promoção de uma psicopedagogia puerocêntrica, incapaz de conceptualizar a aprendizagem de adultos; o behaviourismo que preconiza uma aprendizagem programada e sem erros, mas sem considerar os quadros sociais e as características dos aprendentes; a linguística aplicada, de inspiração estruturalista e depois generativista das noções gramaticais; e o cognitivismo aplicado centrado em processos metacognitivos e metalinguísticos.

Apesar de ser comum a ideia de que, em primeiro lugar, os paradigmas nos estudos literários têm origem nas comunidades científicas, constituindo as actividades lectivas meras aplicações desses paradigmas e que, em segundo lugar, este processo nunca se pode inverter, a nossa exposição pela história do tratamento dos textos literários em LE demonstra que o próprio ensino coloca de uma maneira talvez mais aguda as questões que se põem à própria literatura e que, muitas vezes, as questões suscitadas pela literatura são também questões de ensino.

Com base nesta tese e no pressuposto de que a apropriação dos textos literários é sempre submetida à variabilidade histórica e social, torna-se um imperativo ter em conta o leitor real na sua interacção com os textos, isto é, a investigação da realidade da recepção, o que nos remete para a investigação empírica. É o que nos propomos fazer pelo que consideraremos os seus fundamentos epistemológicos no próximo capítulo.

capítulo 2
**A DIDÁCTICA DA LITERATURA
COMO INVESTIGAÇÃO DA RECEPÇÃO**

**Convergência da teoria da recepção empírica
com a didáctica da literatura**

Existe uma integração positiva entre a DL e os estudos de recepção que tem mostrado ser decisiva a nível da organização e transformação das actividades lectivas:

“O interesse de um reconhecimento particular da didáctica da literatura consiste na investigação da realidade de recepção e nos seus condicionalismos para o planeamento da comunicação literária no ensino da literatura. Para isso tem de levar a cabo uma análise do objecto, do leitor e da situação. Partindo de estruturas, problemas, etc. em textos ficcionais e não ficcionais chega, através dos interesses e motivações de leitura (construção de um horizonte de expectativas no aluno), a modos de actuação intencionais no leitor (aluno)”.

(Hein, 1975: 20)

Designados por Schmidt como modelos de orientação (cf. Schmidt, 1982: 134), os trabalhos de recepção ligados à pedagogia constam, normalmente, de taxonomias dos factores que afectam a recepção textual numa perspectiva empírica que encara o aprendente-leitor como o primeiro motivo do trabalho didáctico ¹. É esta convergência que representa uma área fecunda de investigação, conforme reconhece Jonas:

“Quando se considera que esta recepção empírica se encontra restringida à análise dos processos de leitura e dos seus resultados, é espantoso verificar quanta produção acadé-

¹ As restantes áreas de investigação da recepção são designadas por Schmidt como modelos de simulação, em que a inteligência artificial é dirigida para a compreensão da linguagem humana através de programas de computador e modelos cognitivos (cf. Schmidt, 1982: 134).

mica tem sido produzida. Também é interessante notar que, nesta área, os estudos literários e a metodologia da literatura andam de par a par”.

(Jonas, 1990: 466)

Com efeito, ainda que se possa reconhecer que a informação obtida por meios empíricos é relevante para outras áreas, é em relação à recepção, enquanto apropriação historicamente situada da obra, que esta metodologia parece mais adequada ².

Por esta razão, consideraremos preferencialmente a parte da teoria empírica que se ocupa da recepção, não excluindo outras teorias que contribuíram para o seu aprofundamento através de um diálogo ora firmado na diferença ora numa possível aproximação. Considerá-las-emos da perspectiva do quadro epistemológico da teoria empírica.

O que se pode englobar no termo “recepção” está longe de corresponder a um só fundamento epistemológico ou a uma mesma ética metodológica. Trata-se, antes, de um conjunto de teorias e posições divergentes que têm em comum ocupar-se da percepção e efeito da literatura, pelo que será mais apropriado usar o plural para falar de teorias da recepção.

Entre estas, seleccionámos a hermenêutica, a fenomenologia, teorias contra as quais muito particularmente a corrente empírica alemã se firmou, e a investigação didáctica da literatura na antiga Alemanha oriental que veio contribuir para o debate com o ocidente. Referiremos ainda algumas correntes americanas (embora geralmente não sejam mencionadas pela teoria empírica alemã, o que conduz à hipótese de assim não terem contribuído para o seu aprofundamento teórico e metodológico) pelas razões de, cumulativamente, possuírem uma acentuada preocupação pedagógica e recorrerem aos métodos empíricos ³. Deixamos de lado a desconstrução, que também tem em conta o problema do leitor, os modelos recepcionais de orientação linguística-estrutural (entre os quais se distinguem em espaço alemão os trabalhos de Karlheinz Stierle e Hans Ulrich Gumbrecht na direcção da pragmática textual), os modelos semióticos da recepção (por exemplo, o leitor modelo de Umberto Eco e, no espaço alemão, a teorização de Hannelore Link ou de Götz Wienold) bem como perspectivas de índole mais acentuadamente sociológica ou psicológica ⁴.

² Jonas dá exemplos de investigações da recepção no domínio específico da pedagogia, nomeadamente e entre outras, a análise de folhetos informativos para uso de professores ou de revistas pedagógicas (1990: 466).

³ Na sua *Reception Theory*, Holub lamenta a falta de um debate que, a haver, seria vantajoso quer para as teorias da recepção alemãs quer para as correntes americanas (cf. 1984: 163). No entanto, podem detectar-se influências mútuas e oposições que atingem porventura o clímax na polémica virulenta que opõe Stanley Fish a Iser. Aliás o trabalho deste último é considerado compatível com a abordagem americana denominada *reader-response criticism*, sendo também incluído nesta corrente crítica (cf. *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory*, 1997: 170).

⁴ Em Holub (1984), podemos encontrar a consideração das teorias e autores em que é visível a influência da sociologia da literatura. Ver pp. 45-52.

O propósito deste capítulo é, pois, delimitar algumas questões teóricas de algum conflito no campo da investigação literária empírica susceptíveis de terem incidência na DL.

Precedentes da recepção empírica: o estruturalismo checo

Ao fazer uma sistematização das tendências que terão contribuído para o clima intelectual em que surgem as teorias da recepção, Robert Holub assinala o formalismo russo, o estruturalismo de Praga, a fenomenologia de Roman Ingarden, a hermenêutica de Gadamer e a “sociologia da literatura” (cf. Holub, 1984: 14). Na variante empírica da recepção nem todas estas influências foram significativas. Embora seja possível detectar em alguns trabalhos empíricos a sobrevivência de conceitos básicos do formalismo russo, como o “mecanismo de estranhamento” desenvolvido por Sklovskij e o de “evolução literária” de Tynjanov⁵, nota-se, sobretudo, a influência maior do estruturalismo de Praga. As investigações de Mukarovsky sobre a formação social das convenções constituíram uma das maiores forças teóricas na Alemanha a partir do final dos anos 1960 e princípios de 1970. Refira-se, a propósito, que Elrud Ibsch, ao demarcar quatro grandes projectos da recepção literária no espaço alemão, chega ao ponto de neles incluir o estruturalismo checo (cf. Ibsch, 1995: 309)⁶. A justificação que apresenta consiste precisamente na influência de Mukarovsky no desenvolvimento de uma vertente da recepção literária alemã, no facto de o próprio Jauss se lhe referir e também na distinção que estabelece entre “artefacto” e “objecto estético” que corresponde à distinção entre texto literário invariante e a sua concretização efectuada pelo leitor receptor em cada caso (*id.*: 315).

- ⁵ Holub assinala a influência destes dois conceitos em Jauss e Iser (1984: 22) mas eles também são patentes em investigações empíricas como, por exemplo, em Van Peer (1983) a propósito da recepção da poesia. Através do primeiro, o leitor não só encara as convenções sociais e linguísticas sob uma nova perspectiva como também identifica o referido mecanismo como elemento artístico. O segundo inclui, quer a noção da evolução formal como elemento decisivo na história literária, quer a da evolução literária como substituição de sistemas. É um conceito central na teoria dos polissistemas de que falaremos oportunamente.
- ⁶ Não havendo consenso quanto às diferentes direcções tomadas pela teoria da recepção, outros autores optam por classificações mais abrangentes, como a que distingue entre a vertente hermenêutica, semiótica e histórica e que achamos em Pozuelo Ivancos (1989) no capítulo VI intitulado “Poética de la recepción” (cf. p. 109ss). Outros ainda preferem classificações mais detalhadas como a de Suleiman que distingue seis variedades da crítica orientada para o leitor: a retórica; a semiótica e estruturalista; a fenomenológica; a subjectiva e psicanalítica; a sociológica e histórica e, por fim, a hermenêutica (cf. Suleiman, 1980: 6-7).

A contribuição de Mukarovsky para a problemática da recepção abrange a sociologia da arte quando coloca a literatura no quadro de uma realização semiótica e comunicativa. Os seus escritos, de tradição anti-hegeliana e anteriores ao projecto da Escola de Constança em trinta anos, tinham por objectivo superar o idealismo e a metafísica estética, bem como a psicologia individual da criação. As questões ontológicas de Ingarden sobre a essência da obra de arte são ultrapassadas e o seu valor convencional e funcional é reconhecido. No seu ensaio de 1935, surgido em forma de livro em 1936, “Função, norma e valor estético como factos sociais”⁷, Mukarovsky chama a atenção para o papel da sociedade ou de um grupo social na determinação do objecto artístico:

“A estabilização da função estética é um assunto da colectividade e a função estética é uma componente da relação da colectividade humana com o mundo”.

(Mukarovsky, 1993: 34)

Depreende-se desta afirmação a significação convencional não só da função como do próprio valor estético, isto é, encontramos-nos perante uma definição pragmática do estético. Funções sociais como a diferenciação (Bourdieu diria “distinção”) e o poder da sociedade na designação e valorização do literário vão a par de um conceito de valor que se torna instrumental e relacional. E, embora reconheça que algumas obras são mais aptas que outras a penetrar no domínio estético, o valor é definido pela “capacidade de uma coisa para alcançar um determinado objectivo”. A “determinação do objectivo e do caminho a ele conducente [dependem] do sujeito concreto” (Mukarovsky, 1993: 39), devendo entender-se sujeito como colectividade⁸:

(...) “Só se pode falar de uma norma autêntica no caso de objectivos geralmente reconhecidos, em relação aos quais o valor é percebido como existente independentemente da vontade do indivíduo e da sua decisão subjectiva, quer dizer: como facto da chamada consciência colectiva”.

(Mukarovsky, 1993: 40)

A perspectiva do estruturalismo checo possibilita, de facto, o estudo do leitor histórico e concreto, como acentua Ibsch (1995: 315), a partir de muitos pontos de vista na recepção:

⁷ Referiremos este ensaio na publicação que reúne vários textos do autor (cf. Mukarovsky, 1993).

⁸ Mukarovsky sustenta, tal como Jauss, que o valor estético é maior quando a obra rompe a norma cultural dominante, embora possa haver períodos em que o respeito pela norma coexiste com a sua destruição ou lhe prevalece.

(...) “Não devemos esquecer que, para a relação entre a morfologia social e a norma estética, não é só importante a divisão da sociedade em classes (quer dizer: a estratificação vertical), mas também a sua divisão horizontal, por exemplo: as diferenças de idades, de sexo, de profissão”.

(Mukarovsky, 1993: 54)

Coube ao aluno de Mukarovsky, Felix Vodicka, dar à teoria da recepção o estatuto de área de investigação própria e unificada, quando relaciona esta problemática com a história literária. Em *Die Struktur der literarischen Entwicklung*, Vodicka propõe três conjuntos de tarefas: retoma do formalismo russo o conceito de evolução imanente da estrutura literária (Vodicka, 1976: 34); contempla aspectos extraliterários na consideração da obra, por exemplo, as relações entre a obra e a realidade histórica e o poeta e a sociedade (*ibid.*); e, por último, considera o desenvolvimento da norma literária tal como é concretizada pelo público (*ibid.*). Ao encarar a obra literária como consciência sociocultural no desenvolvimento colectivo (Vodicka, 1976: 17), Vodicka exclui dos estudos de recepção os elementos subjectivos de valorização que dependem de preferências pessoais do leitor, personalidade e psicologia individual.

Vodicka concilia assim o modelo estruturalista do seu professor com a abordagem fenomenológica de Ingarden, retomando deste o conceito de “concretização” (mas recusando a noção de concretização ideal) e procurando ultrapassar as suas limitações a-históricas. Quando circunstâncias como o espaço, o tempo ou as condições sociais são alteradas, a estrutura da obra literária toma outro carácter, ou seja, é sujeita a outra concretização.

Chegados a este ponto, é importante acentuar que o conceito de evolução literária é aplicável à experimentação empírica, por exemplo, no que se refere ao estudo de diferenças de gosto observáveis ou mudanças de popularidade de determinadas obras.

E, de facto, os trabalhos isolados, que desde os anos 1960 intentavam relacionar um modelo empírico com os estudos literários, conheceram um grande desenvolvimento (metateórico também) na década seguinte. O início da sua divulgação é atribuído ao ano de 1972, data em que surgem publicações conjuntas provenientes da psicologia (Norbert Groeben) e da semiótica (Wienold) com o objectivo de abordar empiricamente o fenómeno literário. Embora, como reconhece o próprio Groeben, os dois projectos tenham seguido trajectórias diferentes, havia então traços comuns a uni-los:

“Os dois conceitos em projecto - complementando-se um ao outro - concebem-se como um paradigma concorrente (no sentido de Kuhn: 1967) à concepção de investigação clássica hermenêutica”.

(Groeben, 1994: 21)

A teoria da recepção empírica em espaço alemão coloca-se assim, enquanto campo de estudo específico, na tradição filosófica do racionalismo crítico liberalizado (Groeben) ou do construtivismo radical (Schmidt) no âmbito de uma teoria da comunicação

mais abrangente. Com concepções diversas, nomeadamente na importância a atribuir influência da subjectividade na investigação, as duas posições coincidem no estudo das construções de sentido levadas a cabo pelos receptores do texto literário (cf. Groeben, 1994: 23).

Entretanto, as ambições iniciais atenuaram-se, à semelhança do que sucedeu com a estética da recepção, e a teoria empírica é apresentada, em anos mais recentes, apenas como uma “séria candidata” (*ibid.*) à mudança de paradigma, encontrando-se para isso justificações de vária ordem, entre as quais o facto de os estudos literários empíricos se encontrarem em processo de desenvolvimento e ainda não constituírem uma disciplina na plena acepção da palavra (cf. *id.*). Mas acompanhemos as duas linhas centrais deste projecto.

Desenvolvimentos no âmbito das escolas alemãs

O racionalismo crítico liberalizado (Norbert Groeben)

Em 1977 surge *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft (A investigação da Recepção como Teoria Empírica da Literatura)*, na sequência de alguns trabalhos anteriores, obra na qual Groeben assumidamente se demarca da concepção hermenêutica julgando-a “muitíssimo menos adequada para realizar na investigação as hipóteses centrais da perspectiva da teoria da comunicação” (Groeben, 1977: 224), constituindo a reflexão metateórica em relação à aplicação de métodos empíricos uma parte central da investigação:

“Ele foi um dos primeiros a criar a ideia de um fundamento empírico dos estudos literários que desenvolveu nos anos seguintes principalmente a respeito de questões metodológicas”.

(Hauptmeier, Meutsch e Viehoff, 1987: 3)

Todos os métodos de observação directa e indirecta usados em psicologia, entre os quais se contam os diferenciais semânticos, as associações livres, paráfrases e preenchimento de lacunas, são aplicados com o propósito de esclarecer os modos de leitura. Ora, segundo entende Groeben, para haver um entendimento correcto dos dados da recepção, obtidos por estes meios, aqueles não poderão ser confundidos com a interpretação do investigador, como sucedia na hermenêutica. É esta separação entre sujeito e objecto, entre interpretação e recepção que garante a validade científica:

“A concepção da análise literária de texto sob critérios cientificamente válidos tem de substituir a confusão do sujeito com o objecto através de uma separação clara entre eles, isto é, uma separação entre a recepção e a interpretação”.

(Groeben, 1981a: 10)

Não se trata, como vemos, de uma simples questão de grau como pretende Ibsch:

“Groeben quer impedir o investigador de atribuir uma importância exagerada à sua própria interpretação. Só nessa condição - escapando à confusão do sujeito e do objecto característica da hermenêutica - a disciplina poderá torna-se uma ciência”.

(Ibsch, 1995: 316)

Na verdade, trata-se de uma separação nítida e radical de duas entidades e dois procedimentos distintos. Ao investigador só cabe a tarefa de interpretar os instrumentos de relação semântica utilizados⁹. O que está em causa ressalta bem das seguintes palavras:

“A interpretação como operação científica, e Groeben não discute a sua necessidade, é concebida como explicação da compreensão textual a ser sujeita a um teste de validação na base dos dados de recepção (concretizações). Por outras palavras, Groeben convoca o leitor real através da sólida separação da recepção e interpretação, e ao mesmo tempo atribui ao académico intérprete uma tarefa específica. Mas a partir daqui ele só poderá testar as suas hipóteses de significação textual perante as concretizações”.

(Hauptmeier, Meutsch e Viehoff, 1987: 3-4)

Note-se que este procedimento radica na ideia de concretização ideal de Ingarden e na necessidade de determinar a recepção adequada para um dado grupo num certo momento, isto é, pretende ser relativamente generalizável:

“A objectividade do procedimento empírico consiste na observação intersubjectiva controladamente sistemática das concretizações do significado através da recepção dos textos literários”.

(Groeben, 1981a: 11)

Apesar da pretensão à objectividade e rigor metodológico, podem levantar-se algumas objecções a este quadro teórico e experimental que tem procurado testar hipóteses diversas, inclusive no domínio do ensino da literatura¹⁰. Holub faz-lhes uma crítica demolidora sobretudo a propósito de um dos primeiros estudos de Groeben, nomeadamente o que pretende testar a comunicabilidade da poesia alemã moderna (cf. Holub, 1984: 139-141). As principais objecções incidem na relação estabelecida por Groeben entre “comunicabilidade” e redundância:

⁹ Sobre esta questão, ver Groeben (1977), sobretudo pp. 131 a 139.

¹⁰ Na obra já citada de Groeben (1977), pode achar-se uma explicitação dos procedimentos em relação ao constructo descritivo “compreensibilidade” no caso dos textos didácticos. (Ver especialmente pp. 64 e 65).

“O primeiro problema de Groeben ocorre quando tenta traduzir a comunicabilidade em termos quantificáveis. A comunicação não é um processo simples; ocorre através de muitos níveis e por variados meios. Assumir que a redundância como aqui é definida é uma medida pertinente para a comunicação, especialmente a propósito de textos literários, dificilmente é uma boa hipótese”.

(Holub, 1984: 140)

Embora se possa conceder que há alguma relação entre as duas (investigações em DLE provam que os resumos de textos podem tornar-se mais difíceis para os alunos porque se eliminou o sistema de redundâncias), a crítica de Holub é pertinente quando referida aos textos literários cujo grau de comunicabilidade passa necessariamente por um processo muito mais complexo, do qual fazem parte múltiplos factores relacionados com o texto, como as referências intertextuais, e relacionadas com o leitor, como as leituras prévias e as expectativas em relação à obra.

Mas o que aqui nos interessa é, sobretudo, o facto de a teoria de Groeben se apoiar em dois tipos de objectividade típicos do séc. XIX que até podem ser opostos: a objectividade mecânica, dada por instrumentos, e a objectividade comunitária, intersubjectiva, dada pela generalização. Nos estudos empíricos por nós analisados estes dois tipos aparecem sob uma forma que é estranhamente compatível para ser verdadeira ¹¹.

¹¹ Um exemplo dos procedimentos habituais neste tipo de investigação constitui o estudo aplicado à obra de Musil, *A Catástrofe da Lebre (Hasenkatastrophe)*. Foi pedida uma interpretação da obra a leitores académicos a partir de diferentes métodos seleccionados pela sua potencialidade de produzir resultados diferenciados: a análise formal (Heydebrand); história das ideias (Heydebrand); análise psicanalítica (Schlüer); e marxista (Locher). A verificação dos resultados esteve a cargo de Faulstich, Zobel e Oldenbürger, respectivamente para a aplicação de exercícios de lacunas (“cloze”), diferenciais semânticos e categorização semântica. A investigação pretendia responder ao seguinte: “qual das quatro interpretações pode ser considerada adequada ou válida perante as concretizações textuais?”; “qual ou quais dos três métodos empíricos utilizados para evidenciar as concretizações permite(m) a melhor resposta à questão da interpretação mais adequada?”; e, finalmente, se “a análise textual estruturalista pode ser considerada um processo de descrição objectivo e os seus resultados podem ser utilizados como critério exterior material para a resposta à pergunta de qual a recepção textual adequada?” Resumindo os resultados, a experiência permitiu uma reformulação destas questões iniciais: a investigação empírica permite somente chegar a determinar qual a hipótese interpretativa inadequada relativamente à população de leitores consultada (o leitor académico em espaço alemão). Já uma decisão sobre a adequação se mostrou impossível. Uma hipótese interpretativa que foi considerada inadequada foi a interpretação psicanalítica, enquanto que a hipótese marxista se mostrou compatível com a leitura dos informantes. Apesar da existência de algumas diferenças notáveis em relação a essa leitura, a hipótese hermenéutica-histórica não foi eliminada (cf. Groeben, 1981a).

O construtivismo radical (Siegfried Schmidt)

O programa de Siegfried J. Schmidt e do grupo NIKOL desenvolve uma concepção nova, abandonando a fixação dos estudos literários na interpretação, que as investigações de Groeben não deixam de patentear:

“No projecto de Schmidt a interpretação é encarada como uma operação entre outras no sistema literário (...) Groeben, contudo, apenas modifica as estratégias sem pôr em causa a sua função para os estudos literários”.

(Hauptmeier, Meusch e Viehoff.: 1987: 5)

Os pressupostos da TEL baseiam-se numa teoria pragmática da acção (*Handlungstheorie*) que admite a existência de um sistema de acção social (*Handlungssystem*) de que faz parte um sistema artístico e, dentro deste, um sistema literário ¹².

Se as investigações de Schmidt excluem todos os aspectos do sistema literário que não podem ser objecto de experimentação empírica, por outro lado, a instância de recepção é apenas um elemento teórico que terá de ser conjugado com outros. Na obra de 1980 (1982 para a tradução inglesa utilizada) em que descreve os fundamentos da sua teoria, Schmidt decompõem o sistema literário em quatro elementos: a produção literária (*Literaturproduktion*), a mediação (*Literaturvermittlung*), a recepção (*Literaturrezeption*) e o uso, transformação ou transposição (*Literaturverarbeitung*).

O ponto de partida fundamental (que recorre à teoria dos sistemas sociais de Luhmann e ao sistema biológico de Maturana) assenta em que a sociedade está estruturada em sistemas de acções. Os actantes envolvidos actuam num contexto situacional concreto, visando um resultado em vista do qual usam uma estratégia de acordo com um sistema pessoal e social de pré-condições. Schmidt faz surgir o sistema de pré-condições em cada componente do sistema literário para designar os elementos que fazem parte de uma história de socialização numa complexa rede de relações, na qual podem intervir tanto as estruturas sociais como os interesses dos actores a um nível mais individual (cf. Schmidt, 1996: 285) ¹³.

¹² Tal como observa Iglesias Santos, se não se aceitar a existência de sistemas literários antes de finais do séc. XVIII, esta teoria não é aplicável para qualquer situação espacial e temporal, uma vez que se adequa exclusivamente às sociedades modernas, quando a literatura se constitui como uma função da sociedade e um sistema organizado (cf. Iglesias Santos, 1994: 32). Isto, de resto, vai ao encontro do próprio pensamento de Schmidt.

¹³ Em relação à componente de produção literária, Schmidt explicita a relação estreita entre o aspecto individual e social. Sobre as variáveis de personalidade ligadas à produção do texto literário, o grupo NIKOL enuncia alguns objectivos e pressupostos da investigação, nomeadamente a conveniência de testar diferentes métodos relativamente ao mesmo campo de problemas, a aplicabilidade de testes standartizados, a explicitação de que não se trata de contribuir para uma teoria da criatividade, mas sim de circunscrever a investi-

Por outras palavras, o sistema literário é um sistema de acções humanas e não um conjunto de obras literárias:

“Apenas nestas constelações de texto e acção ‘vive’ um texto como literário, porque os actantes lhe atribuem significado, o valorizam, o classificam como ‘bom’ ou ‘importante’, etc”.

(Hauptmeier e Schmidt, 1985: 15)

Várias coisas decorrem da epistemologia de Schmidt. Primeiro, que a investigação empírica não pretende chegar à interpretação correcta, nem a um método definitivo de crítica e interpretação, mas à relação entre diferentes interpretações e a sua pertinência social, incorporando-as numa investigação mais abrangente. Depois, não podemos encontrar qualquer propriedade dos objectos que seja independente de construções contextuais e objectivos individuais ou colectivos dos sujeitos que se movimentam no interior de cada subsistema. Não faz sentido falar de uma realidade independente da sua conceptualização ou, como diria Goodman, versão de mundo. Deste construtivismo radical segue-se ainda que não é pertinente a distinção entre sujeito/objecto (o mundo e o discurso sobre o mundo dependem das convenções do sujeito), pelo que a noção de objectividade é relativizada e apenas consiste na possibilidade de demonstração empírica:

“Quando falamos de ‘objectividade’ falamos no sentido de que, em todos os passos, o nosso procedimento *possa* ser sujeito a prova e a uma discussão objectivada e crítica. Isto quer dizer que procuramos claramente mostrar o que - parcialmente e na primeira aproximação - surge como *um* resultado do emprego do aparelho teórico e metodológico escolhido por nós”. [cursivos dos autores]

(Hintzenberg et al., 1980: 3)

Vendo de outra perspectiva, o sujeito intérprete, simples receptor ou leitor especializado como o crítico académico, é agente no interior do subsistema literário e não pode deixar de fazer parte dele com as suas necessidades, competências, motivações, conhecimentos e intenções¹⁴.

Mas detenhamo-nos no último subsistema do sistema literário que tem para nós um interesse directo. A pertinência da teoria da transposição (TLV - *Theorie*

gação a aspectos da psicologia individual, a partir de uma perspectiva sociológica dos contextos sociais. Para este assunto, ver Schmidt (1982: 109) ou Schmidt e Zobel (1983: 2-3). No que respeita aos subsistemas de medição e recepção, o sistema de pré-condições é definido como o conjunto de elementos que controlam, respectivamente, uma estratégia de mediação e recepção. Quanto ao primeiro, e baseando-se nos trabalhos de Rehbein, Schmidt apresenta o exemplo da editora que possui padrões de acção aplicados como planos de rotina (Schmidt, 1982: 126).

¹⁴ Em relação aos conceitos relacionados com a noção de agente na explanação da teoria da acção, ver Schmidt (1982) especialmente pp. 14-16.

Literarischer Verarbeitungshandlungen) justifica-se do nosso ponto de vista por um dos seus pontos de partida assumir a relevância da “vida literária” que consiste, não tanto na comunicação directa entre emissor e receptor, quanto em actividades interdependentes de transposição ou transformação¹⁵. Ela abrange não só a crítica literária, nomeadamente a mediocrítica, como a tradução e as actividades escolares. Dito de outro modo, lida não só com o campo das interpretações como também com os elementos que ajudam a configurá-las, por exemplo, as instituições.

A teoria da transposição é construída a partir do conceito semiótico de Götz Wienold de “*Textverarbeitung*” (*post-processing*), que dá o nome a esta componente teórica e que, distinta e derivada da componente da recepção, pretende descrever o processo de transformação na relação entre o texto literário (*Text*) e o texto comunicativo que dele resulta (*Kommunikat*), numa sequência temporal fixada numa dada situação¹⁶. A relação entre os dois textos inclui “a recepção, fixação, retransmissão, avaliação, codificação, paráfrase e reformulação em novos textos ou mesmo em novos média” (Schmidt, 1982: 154)¹⁷.

- ¹⁵ Apesar de algumas obras de divulgação espanholas este elemento surgir designado por “teoria da transformação” (cf. Iglesias Santos, 1994: 322), resolvemos traduzir por “transposição” (no original *Verarbeitung* e na tradução inglesa *post-processing*) pela razão de o conceito de “transposição didáctica” (aplicado exclusivamente ao contexto escolar e por isso mais restrito) conter também a ideia de transmissão com transformação. À semelhança das restantes componentes, a teoria da transposição constitui um tipo particular de acção social (Schmidt, 1982: 153). Como já referimos, este conceito está actualmente muito em voga na DLE. Esta componente distingue-se basicamente da componente de mediação, embora possam ser confundidas (cf. Iglesias Santos, 1994: 322) pela razão de esta última tornar possível a recepção através de uma situação mediática, sendo mais aplicável à comunicação de massas (cf. Schmidt, 1982: 124).
- ¹⁶ Preferimos adoptar o termo usado na tradução inglesa (*communicative text*), revista por Schmidt, em vez de “comunicado” (cf. Schmidt, 1982: 156).
- ¹⁷ De acordo com esta concepção, pode haver alguma inconsistência na proposta original de Wienold que incluía a recepção no termo “*Textverarbeitung*”, como nota Schmidt. Em vez de uma noção restrita, a definição que Wienold dá de “transposição” é muito mais abrangente, englobando qualquer actividade dos participantes direccionada para um veículo de comunicação no interior do sistema comunicativo, por exemplo: a reformulação em novos textos (também textos dos media), a recepção ou simples acções induzidas pelo texto, mesmo sem originarem um novo texto. Schmidt alega que, não só não há uma distinção clara na teoria de Wienold entre recepção e transposição, como se faz desaparecer o processo que antecede a interpretação e a avaliação (cf. Schmidt, 1982: 155). É difícil não concordar com Schmidt, quando fundamentalmente reprova na teoria de Wienold a não consideração da intencionalidade. Com efeito, embora se possa admitir que a recepção e a transposição contêm operações semelhantes, é inegável que estas têm diferentes funções nos respectivos domínios. Schmidt cita o exemplo da redução que na recepção serve para criar uma representação mental, enquanto que na transposição relaciona a extensão de dois textos para captar as condições segundo as quais o novo texto é apresentado (cf. Schmidt, 1982: 155).

Neste contexto, o sistema de pré-condições adquire uma relevância particular e o consumo do literário insere-se num sistema social de actuação específico:

“Chamámos a atenção para a importância do sistema de pré-condições adquirido durante o processo de sociabilização para acentuar que a transformação não é realizada apenas pelo prazer do texto literário. Envolve um complexo de factores sociais que terão de ser empiricamente explorados”.

(Schmidt, 1982: 157)

Sendo semelhante aos sistemas de pré-condições das outras teorias, terá de incluir conhecimentos prévios relativos aos princípios reguladores do segundo texto bem como dos seus possíveis receptores, pois não é indiferente que este se destine a uma prova de exame obrigatória, ou seja, de iniciativa própria:

“Entre as pré-condições culturais está o requisito de que o agente transformador tenha conhecimento das exigências que os vários géneros impõem aos textos resultantes esperados, por exemplo, através do trabalho prestigiado de famosos críticos”.

(Schmidt, 1982: 159)

Por esta razão, Schmidt distingue entre agentes inseridos e não inseridos numa instituição, dado que o conjunto de normas varia consoante esta situação (*ibid.*), resultando daqui dois diferentes níveis: um nível de primeiro grau relativo aos discursos sobre a literatura na comunicação comum e um nível de segundo grau, teoricamente orientado (Schmidt, 1982: 292)¹⁸.

Outro ponto a ter em consideração é que este conceito de sistema arrasta consigo outras questões, como seja a demarcação do que lhe pertence e do que lhe é exterior, isto é, a questão da diferenciação dentro-fora e não só da diferenciação em níveis. O velho problema da literariedade é agora reformulado noutros termos que consistem em definir o sistema literário em relação ao conjunto dos outros sistemas sociais.

Com este objectivo, Schmidt chegou ao estabelecimento de duas convenções que seriam dominantes nos sistemas sociais: a convenção factual e a convenção da monovalência que, no sistema social literário, corresponderiam à convenção estética e à convenção da polivalência. A primeira exclui a questão da verdade da referencialidade semântica, elegendo a ambiguidade semântica como categoria central; a segunda remete para as múltiplas possibilidades de constituição do sentido.

Esta concepção da obra de arte como obra aberta, onde a determinação do sentido é relacionada com a recepção do texto, é assumida por outras correntes da recep-

¹⁸ Uma oposição semelhante de dois tipos de leitor que correspondem a dois modos de leitura pode encontrar-se em Umberto Eco a partir da distinção entre o leitor-modelo ingénuo, que faz uma interpretação semântica ou semiótica do texto, e o leitor-modelo crítico, que faz uma interpretação semiótica do texto, tentando explicar as razões estruturais das interpretações semânticas (Eco, 1990: 33).

ção não exclusivamente empíricas, e está presente, por exemplo, em Umberto Eco. A especificidade da TEL consiste na possibilidade de demonstração empírica de tal forma que à dimensão da polivalência é atribuível um grau determinado no âmbito da vivência estética ¹⁹. Mas este procedimento não é isento de dificuldades. A discussão dos instrumentos utilizados e de alguns resultados obtidos pertence às questões metodológicas que trataremos no próximo capítulo. Por agora, refira-se apenas que estas duas convenções têm sido muito contestadas e, em anos mais recentes, Schmidt reconhece a necessidade de rever as suas posições teóricas iniciais ²⁰:

“Consequentemente, a minha definição das fronteiras dos sistemas literários por meio de macro-convenções (...) terá de ser revista. (...) Trabalhos empíricos vieram demonstrar que as duas convenções que propus há quinze anos não cobrem a totalidade das operações nos sistemas literários e que têm de ser novamente especificadas de acordo com a diferenciação do sistema literário em subsistemas”.

(Schmidt, 1996: 288)

Também é visível alguma inflexão em relação às disciplinas com as quais a TEL tem mantido uma maior aproximação. A defesa que Schmidt faz do empirismo encontra-se aliada à defesa da cooperação interdisciplinar e à defesa de uma orientação discursiva ²¹. Mas, neste ponto, é preciso reconhecer que as disciplinas às quais a TEL se associou numa fase inicial, a teoria biológica de Maturana e a física matemática de Sneed, patenteiam uma base epistemológica afastada da que por tradição tem sido a dos estudos literários. Talvez por isso o discurso teórico da TEL tem sido, muitas vezes, árido e de difícil leitura pela ampla utilização de fórmulas e abreviaturas, o que lhe tem valido inúmeras críticas ²². No entanto, em anos mais recentes, é reconhecida a necessidade de uma investigação interdisciplinar no âmbito dos sistemas sógnicos organizados socialmente, isto é, perspectivando o fenómeno literário a partir do inte-

¹⁹ O postulado da convenção factual e estética revestiu inicialmente uma particular importância na TEL. A hipótese de uma dominância da convenção estética sobre a convenção factual foi comprovada por um estudo sondagem aplicado pelo grupo NIKOL à República Federal da Alemanha (cf. Hintzenberg, 1980: 65), do qual também se pôde extrair que a dominância da convenção estética era proporcional ao nível cultural (*id.*: 67).

²⁰ Remetemos a crítica a estas duas convenções de Schmidt, por exemplo, para Pilkington (1991 e 1994) que lhes recusa o estatuto teórico. Desenvolveremos o assunto em “padrões convencionados da acção literária” no próximo capítulo.

²¹ Podemos encontrar esta defesa nomeadamente em Schmidt (1980a) no ponto 1. “A plea for cooperation, discourse-orientation, and empiricity” (ver especialmente pp. 525-526).

²² Esta objecção encontra-se, por exemplo, em Iglesias Santos que considera “gratuita” a presença de fórmulas matemáticas e “sobrecarga” a utilização de abreviaturas (cf. 1994: 315) ou em Weisberger que critica a substituição da linguagem pelas fórmulas, o que pode significar várias coisas: aquela é considerada vaga e ambígua, existe a recusa ou a incapacidade de comunicar ou então há a intenção de criar uma linguagem de iniciados que pretende funcionar como uma espécie de cartão de acesso a uma comunidade distanciada da ignorância e vulgaridade das massas (cf. Weisberger, 1996).

resse pela cultura, nomeadamente através de uma relação privilegiada com a teoria dos polissistemas (cf. Schmidt 1996: 285). Vamos ver porquê.

A teoria empírica no âmbito das teorias sistémicas: intersecções com a teoria dos polissistemas

Facilmente se constata que o quadro teórico e metodológico da TEL se relaciona com o de outras teorias sistémicas, às quais pertence o grupo das teorias da comunicação e o grupo da sociologia da literatura. Globalmente consideradas, estas teorias apresentam traços comuns ao desenvolverem algumas ideias do formalismo russo e estruturalismo checo. Ressalve-se, no entanto, que os conceitos do formalismo russo que já salientámos (o “mecanismo de estranhamento”, como princípio geral de diferenciação, e o de “evolução literária”), pressupunham a noção de sistema mas numa concepção estruturalista, sem considerar o contexto social mais alargado do uso da linguagem. As relações com a realidade extralinguística, já contempladas no estruturalismo checo numa dimensão mais semiótica e comunicativa, como aliás já tivemos oportunidade de expor, serão desenvolvidas pela semiótica e pela teoria dos polissistemas. Relativamente ao segundo grupo da sociologia da literatura, no qual se inclui também a sociocrítica, é mais pertinente, na perspectiva em que nos colocamos, a abordagem do campo literário de Bourdieu e a instituição literária de Dubois.

Como vimos, estas duas noções encontram-se também presentes na TEL através de uma relação hierarquizada. A instituição faz parte da teoria da transposição que pertence ao sistema literário. O problema reside em que as noções de campo e instituição não são compatíveis nas teorias fundadoras de Bourdieu e Dubois²³. Naturalmente, não pretendemos desenvolver este assunto que excederia o âmbito do nosso trabalho. Refira-se apenas que Yves Reuter (1985), na sua análise institucional da literatura, se baseia, em simultâneo, nas noções de campo e de instituição pelas razões de o primeiro permitir descrever o funcionamento interno, inter-relacional e relativamente autónomo de um universo, e a segunda poder estabelecer relações com outros domínios da sociedade²⁴. A perspectiva tanto sistémica como institucional da literatura, pressupondo que as instituições funcionam no âmbito de um sistema, é partilhada tanto por Reuter como por Schmidt e patenteia-se em numerosos estudos, sobretudo na França e no Canadá²⁵. Esta via de conciliação é também desenvolvida pela teoria dos polissistemas, com a proeminência que é atribuída ao aspecto institu-

²³ Estes são, aliás, os motivos da polémica que opõe Bourdieu e Schmidt. Um debate entre estes dois autores encontra-se em Ibsch, Schram e Steen (1991: 427-443).

²⁴ Reuter parte da perspectiva da literatura como instituição para distinguir três níveis de análise: a organização autónoma, o sistema socializador e o aparelho ideológico (cf. Reuter, 1985: 271).

²⁵ Em Tötösy (1992) encontramos a revisão destes estudos.

cional da literatura na publicação do número especial da revista *Poetics Today* da autoria de Even-Zohar (1990) que reformula e expande versões anteriores da teoria, datadas dos finais dos anos 1960 e início da década de 1970²⁶.

Tanto a TEL como a teoria dos polissistemas definem de modo análogo a sua área de estudo, apesar de esta última ter uma orientação mais sociológica. Mas ambas consideram a inter-relação de um número significativo de fenómenos, seja a “comunicação literária”, seja o campo da “vida literária” (o fenómeno literário é considerado um produto funcional que depende de muitos factores e práticas sociais mutáveis), a partir de uma preferência pela abordagem empírica. No aspecto da funcionalidade dos sistemas, é curioso notarmos os paralelos com o modelo de comunicação de Jakobson, cujos elementos correspondem a uma função da linguagem. Assim, a teoria prevê produtor (em vez de emissor), produto (mensagem), consumidor (receptor), repertório (código), instituição (contexto) e mercado (canal) (cf. Even-Zohar, 1990: 31). Se constataremos que a concepção de um sistema não assenta tanto na existência de elementos quanto na sua função, o que interessa acentuar, sobretudo, é que a teoria proporciona um complexo, todavia claro, conjunto de hipóteses inter-relacionadas a partir destes factores, e acerca do contacto e interferência com outros sistemas simbólicos no polissistema:

“A heterogeneidade é conciliável com a funcionalidade, se assumirmos que em vez de os correlacionarmos mutuamente como itens individuais (elementos ou funções), os itens aparentemente não conciliáveis (elementos ou funções) constituem em parte sistemas alternativos de opções concorrentes. Estes sistemas não são iguais, mas hierarquizados no interior do polissistema. Trata-se da luta permanente entre os vários estratos, sugerida por Tynjanov, que constitui o estado sincrónico (dinâmico) do sistema. É a vitória de um estrato sobre outro que constitui a mudança no eixo diacrónico”.

(Even-Zohar, 1990:13-14)

Para além destas intra e inter-relações, entre as construções heurísticas da teoria, assinalamos a de estabilidade e instabilidade, em conjugação com a distinção entre textos canonizados e não canonizados. Isto permite relacionar fenómenos relegados para a periferia académica, como a literatura oral, paraliteratura ou literatura de massas, com a corrente principal ou com os textos canónicos, tanto do ponto de vista sincrónico como diacrónico. Nos termos da teoria dos polissistemas, a tensão entre a cultura oficial e não oficial torna possível que, para um determinado espaço e tempo, possa haver mais do que um centro, isto é, um cânone, e os subsistemas possam ser classificados como primários ou secundários. Trata-se de uma noção meramente histórico-tipológica. A este propósito também é curioso verificar o papel que aqui tem o sistema de pré-condições. Even-Zohar, ao relacionar a capacidade de inovação e conservadorismo, respectivamente com o sistema primário e secundário, estabelece como pré-

²⁶ A propósito do tratamento da literatura como instituição, ver especialmente pp. 37-38.

-condição para o funcionamento de um sistema do primeiro tipo a descontinuidade de modelos estabelecidos ou de elementos que lhes pertençam de modo a que a des-familiarização seja conseguida (Even-Zohar, 1990: 21).

Na explicação da rede de múltiplas relações de que esta teoria pretende dar conta, surgem ideias centrais como “modelo”, “repertório” e “acordo” que são de interesse para a DL: a hierarquia e a marginalização dos modelos e normas; o papel dos metatextos comparado com as obras propriamente ditas; e a questão do contacto ou interferência com sistemas adjacentes que podem ser outras literaturas ou culturas ou ainda outros sistemas simbólicos (por essa razão, os estudos na área da tradução literária desempenham uma parte importante da teoria). Esta releva, não o sistema linguístico fechado do texto, mas a posição que ele ocupa no processo de criação e preservação, já que pode ser analisado como manifestação de um certo modelo conservador ou inovador.

Para concluir, embora se possa conceder que esta teoria proporciona uma melhor percepção das forças de legitimação da literatura e da cultura, temos de nos distanciar da prioridade dada à identificação e desconstrução da ideologia com sacrifício da consideração das próprias obras literárias. Mas retemos a conveniência de adotar um esquema de referência que possa melhor representar os macro-factores relacionados com a função do sistema literário. E, neste sentido, a instituição socio-cultural assume particular relevância:

“Por conseguinte, a maior diferença talvez consista na minha introdução da ‘instituição’ onde Jakobson tem ‘contexto’ (...). Do ponto de vista de Jakobson, o facto de o emissor e o receptor poderem ter ambos ‘um CÓDIGO inteiramente, ou pelo menos parcialmente, comum’, é suficiente para um entendimento de como eles podem comunicar, enquanto que as restrições das instituições socioculturais na natureza deste ‘código’ podem ser consideradas marginais, ou pelo menos possam ser implicitamente incluídas na própria noção de ‘código’. Sem alguma espécie de acordo, não há maneira de conceber qualquer código comum, e nenhum acordo pode ser atingido numa base exclusivamente individual, i. e., sem a interferência de algumas instituições socioculturais”.

(Even-Zohar, 1990: 31-32)

Teorias da recepção em diálogo

Empirismo e hermenêutica

Um dos pontos essenciais da contribuição de Hans Robert Jauss para o conjunto das teorias da recepção, e também um dos pontos que mais a diferencia da TEL (cujas investigações têm incidido sobretudo no eixo sincrónico dos contextos sociais), consiste no questionamento das relações entre horizontes de expectativas historicamente

diferentes, fazendo corresponder o conceito de “distância estética” à distância entre as expectativas do público e a sua actualização no texto. Nas suas obras, Jauss atende principalmente ao problema da apropriação da arte do passado pelos participantes do processo artístico, impregnados da consciência histórica do presente. Esta questão implica um julgamento de valor das obras e o reconhecimento ou constituição de uma norma artística. Se procurarmos estabelecer paralelos entre a hermenêutica e a TEL será pela via da reconstituição de uma tradição cultural pela complementaridade entre a compreensão estética e a análise sociológica (cf. Jauss, 1994: 26). Tanto o sistema de pré-condições da TEL como o horizonte de expectativas de Jauss correspondem à soma de comportamentos, conhecimentos e ideias pré-concebidas e traduzem uma certa relativização da obra.

O ponto de partida é a hermenêutica filosófica de Gadamer, segundo a qual a relação entre texto e leitor obedece à lógica da pergunta e resposta, sendo este horizonte de pergunta-resposta desenvolvido por Jauss como horizonte de expectativas.

No prefácio da edição francesa que reúne alguns textos de Jauss, Starobinski salienta a continuação que Jauss dá à obra de Gadamer:

“Em primeiro lugar, mas com mais nuances, ele aprova a sua polémica contra os métodos científicos objectivantes, aos quais se opõe a interpretação questionante e compreensiva, ‘garante de verdade’. Mas o que Jauss retém, sobretudo, é a ‘lógica da pergunta resposta’”.

(Starobinski, 1978: 18)

Esta lógica é, diz Starobinski, o modo como se tornam visíveis as relações entre o autor, a obra e os leitores nos seus horizontes respectivos (*ibid.*), mas que se distingue da hermenêutica tradicional:

“Gadamer e Jauss já não crêem numa hermenêutica orientada para uma génese subjectiva, *originária*. Para eles, toda a obra é resposta a uma questão, e a questão que por sua vez deve colocar o intérprete, consiste em reconhecer, no texto e através do texto da obra, qual foi a questão colocada e como foi articulada a resposta. Isto não implica nem o esforço de empatia, nem a ambição de construir uma experiência mental possuindo um antecedente ontológico absoluto em relação à obra. O texto é que deve ser decifrado; a interpretação tem por tarefa revelar a questão à qual ele traz a sua resposta”. [itálico do autor]

(Starobinski, 1978: 18)

Centrando-se na compreensão do texto, a hermenêutica considera o discurso na sua dimensão dialógica e relacionalmente situada, conforme Jauss acentua (cf. Jauss, 1994: 11) e, nesse ponto, não apresenta uma grande disparidade em relação ao construtivismo. É a prioridade do “*Mitwelt*” sobre o “*Objektwelt*”. Em *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Jauss chama a atenção para que “o texto poético não é um catecismo que nos dirija perguntas a partir de uma resposta prévia” (Jauss, 1984:

740), acentuando que a reconstrução histórica serve para definir a alteridade da obra, não pelo historicismo em si, mas pela compreensão dialógica que o texto suscita:

“O processo de mediação do efeito e recepção de uma obra é um diálogo entre um sujeito presente e um sujeito passado, no qual o último só tem novamente ‘algo a dizer’ ao primeiro (segundo Gadamer: dizer algo de tal maneira como se lhe fosse dito especialmente), quando o sujeito contemporâneo reconhece na resposta implícita do discurso passado uma resposta actual que tivesse sido colocada por ele. Também para a experiência da arte passada se aplica a fórmula lapidar de Jörg Drews: ‘A história não diz nada, mas responde’”.

(*id.*: 739)

Por esta razão considera a possível ambiguidade do conceito “história do efeito”²⁷ pelo facto de poder significar que o efeito de uma obra artística tem carácter monológico, isto é, é condicionado apenas pelo texto:

“O paradigma em referência deve ter demonstrado suficientemente que uma interpretação do ponto de vista da recepção estética não reduz a estrutura da obra artística unilateralmente ao seu efeito”.

(Jauss, 1984: 738)

Da perspectiva da DL, a concepção da compreensão dialéctica ou círculo hermenêutico é importante na medida em que compreender um texto histórico ou compreender a alteridade num texto de literatura estrangeira é, na referida expressão de Jauss, “compreender-se no outro” e compreender o horizonte de perguntas a que se dá uma resposta (Jauss, 1994: 23). Jauss refere a hermenêutica na sua nova figuração sobretudo como uma hermenêutica da alteridade (*id.*: 22).

Mas na sua estética da recepção os empiristas descobrem uma contradição epistemológica:

“Aqui damos conta de uma contradição epistemológica: a reconstrução do horizonte de expectativa, que Jauss na teoria exige e que na prática efectua, obedece aos postulados de um método histórico assente na investigação empírica de documentos. É contudo impressionante que Jauss remate a reconstrução no momento em que aparece a obra que ele considera decisiva, a que destrói a norma. (...) Admitimos que Jauss possa, graças à sua abordagem, construir o ‘valor inovador’ da obra, mas a inovação tal como se realiza

²⁷ Nas relações do texto com o leitor, Jauss distingue entre efeito e recepção, reportando-se o efeito aos elementos da concretização condicionados pelo texto e recepção aos elementos dessa mesma concretização condicionados pelo destinatário (cf. Jauss, 1984: 738). A propósito desta distinção, ver especialmente pp. 738 a 742 desta obra ou o estudo que foi publicado em 1975 (cf. 1987:70) .

permanece fora do seu alcance. Seria necessário continuar por meio de estudos sobre a maneira como a obra foi recebida pelos leitores históricos”.

(Ibsch, 1995: 312)

Podemos conceder que o método hermenêutico de Jauss dá preferência a uma produção de sentido pessoal, em vez da compreensão objectivável de grupos de leitores ou de outros leitores que não ele próprio.

Esta objecção é também apresentada por Groeben, quando aponta algumas incoerências entre teoria e prática hermenêuticas na sua *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft*²⁸. Segundo Groeben, a assimilação hermenêutica anula o papel de observador, colocando em seu lugar a recepção do próprio investigador (Groeben, 1977: 58). O leitor em questão não seria o leitor histórico e real, mas um leitor idealizado, ou seja, o próprio Jauss apresentando a sua interpretação da obra inovadora. Mas parece-nos que uma parte dos teóricos empiristas quer levar longe de mais a “contradição epistemológica” que descobrem na hermenêutica. Veja-se o seguinte passo:

“À contradição epistemológica (esse salto da reconstrução histórico-empírica do horizonte de expectativas para a interpretação hermenêutica subjectiva) corresponde uma contradição no conceito de leitor: Jauss examina a recepção que o leitor histórico pratica até ao momento em que é ele próprio a apresentar uma interpretação da obra inovadora, abandonando assim a posição ‘objectiva’ em proveito da confusão entre o sujeito e o objecto”.

(Ibsch, 1995: 312)

Já Groeben não encontra, e com razão, contradição alguma na concepção hermenêutica de Jauss quanto a este ponto pelas razões que expõe:

“Independente da coerência do conceito de obra da estética da recepção, a questão da ‘observação’ no seio da concepção metódica hermenêutica não é de maneira nenhuma problemática. Existe uma clara e sempre repetida teoria da ‘compreensão’ como método no interior da interpretação crítica: a interpretação como construção teórica do sentido do texto é baseada nas observações perante o texto, as quais abrangem estas ‘observações’ como partes centrais da compreensão de unidades de significado”.

(Groeben, 1977: 58)

Realmente não há em Jauss a pretensão da “objectividade” e, acrescente-se, as objecções de Groeben dirigem-se sobretudo à teoria de Iser que, no seu entender, transforma o leitor implícito num lugar de indeterminação textual preenchido pela própria investigação. Referiremos esta questão mais adiante.

²⁸ Ver a rubrica “*Inkohärenzen der hermeneutischen ‘Verstehens?’ - Theorie und -praxis*” pp. 58 a 62.

Apesar de ser excessivo classificar de contraditório o método hermenêutico, Groeben considera, ainda assim, que este representa uma redução do ponto de vista da teoria comunicativa, uma vez que se centra em demasia na produção e representação estéticas, subestimando as componentes pragmáticas ou sociais do horizonte de expectativas (*id.*: 62). Por outro lado, considera que o horizonte de expectativas é susceptível de reconstituição apenas no caso de um público restrito e para épocas que disponham de um sistema de géneros relativamente estável (*ibid.*).

No entanto, não podemos deixar de constatar que os programas dos estudos da recepção, a partir das premissas de Jauss, prevêem, através de fontes documentais relativas aos leitores históricos, a reconstituição do horizonte de expectativas, do qual se compõe, entre outros factores, a totalidade da variação de leituras efectuadas na época respectiva, a história da recepção de um autor através das épocas e, por último, a eleição dos anos que marcam viragens decisivas da história literária, elaborando cortes sincrónicos que, na sua sucessividade, permitem um conhecimento do processo histórico. Tudo isto tem sido feito. Aliás, na sua obra mais recente, Jauss enuncia claramente três princípios de aplicação destes programas de estudo, a partir do exemplo de *King Lear*: o primeiro é a obra dever sempre constituir uma instância de controlo das construções de sentido feitas a partir dela, o que significa que as perguntas que se lhe colocam deverem ser confirmadas no seu contexto; o segundo consiste em a reconstrução de uma história da recepção, para a qual é determinante a mudança de horizonte de expectativas, não precisar de todos os testemunhos de uma tradição, mas apenas daqueles que são reconhecidamente normativos; e o terceiro, particularmente interessante para a discussão da comprovação intersubjectiva, tão cara à teoria de Groeben, é qualquer interpretação paradigmática ter de se basear no horizonte da história cultural (cf. Jauss, 1994: 182-183). A necessidade de uma hermenêutica da comunicação intercultural com que Jauss termina a sua obra está, de resto, em consonância com a tendência recente para considerar a “forma cultural do mundo”²⁹.

Estas considerações fazem ressaltar uma questão problemática: como se pode aceder a um texto como é em si mesmo, independentemente do complexo processo através do qual a ele acedemos. Neste ponto, importa relevar a concepção de Gadamer da natureza pré-estruturada da compreensão que retoma de Heidegger. Enquanto a hermenêutica tradicional postula um sujeito que deve compreender o texto como ele é sem ideias preconcebidas, para Gadamer são as ideias preconcebidas ou preconceitos que, antes de mais, possibilitam a compreensão. As premissas de Heidegger em *Sein und Zeit*, nomeadamente que a interpretação se baseia num “ter-prévio” (*Vorhabe*), “ver-prévio” (*Vorsicht*) e na pré-concepção (*Vorgriff*), são retomadas por Gadamer na discussão do “pré-conceito” que ele reabilita da carga semântica negativa, como qualidade que impede o julgamento justo, dando-lhe antes um valor positivo. O pré-conceito é antes uma parte fundamental da situação hermenêutica, na qual a historicidade

²⁹ Também Iser fala da “emergência de um discurso transcultural” na tarefa da história da diferenciação de culturas, a qual necessariamente lida com um código dual (cf. Iser, 1996b: 246).

faz parte do próprio processo de compreensão, com a sua finitude e temporalidade (*die eigene Geschichtlichkeit mitdenken*). Os pré-conceitos não são necessariamente falsos conceitos (Gadamer, 1990: 275) e, nessa medida, não se tornam um obstáculo ao conhecimento, mas antes uma sua condição, na medida em que formam a estrutura fundamental do nosso relacionamento com a tradição histórica. A distância histórica, um problema metodológico na hermenêutica romântica na qual seria preciso pensar-nos dentro das categorias para as compreendermos, é em Gadamer um problema ontológico, uma vez que vai afectar a própria natureza do que procuramos compreender. A análise temporal que Heidegger faz da existência humana mostrou que a compreensão é, não apenas um dos vários comportamentos possíveis do sujeito, mas o seu próprio ser (*Dasein*).

Ao acentuar as limitações dos nossos próprios horizontes, preconceitos e pré-concepções que trazemos connosco e que vão influenciar o entendimento, Gadamer lança a dúvida se poderemos alguma vez esperar atingir o objectivo tradicional da interpretação, a compreensão de uma acção, de uma expressão ou de um texto estranhos de modo “objectivo”, nos termos que lhe são próprios. A “fusão de horizontes” (ou seja, a aproximação parcial entre o nosso universo presente, do qual nunca nos poderemos desligar, e o universo distinto que se pretende avaliar) é o máximo que se pode atingir.

Surge assim em Gadamer a relativização da distinção sujeito-objecto, presente na concepção da hermenêutica tradicional, que contrapõe uma pretensa abordagem objectiva, exercitada, disciplinada e metódica a uma abordagem individual, idiossincrática, arbitrária e subjectiva, convocando o contexto de certo modo objectivo da história efectiva de um texto numa tradição de que faz parte. A concepção romântica da compreensão de uma obra de arte no seu contexto reconstituído é não só impossível como inútil, tendo em conta as transformações históricas e em especial a nossa concepção moderna da estética. A partir daqui, foi tomando forma a recusa em aceitar como fazendo parte da tarefa do intérprete a recuperação de uma significação intencional no caso da interpretação literária, até se chegar à conclusão de Derrida de que a tarefa hermenêutica é um equívoco. A ausência de um contexto e a ambiguidade semântica permitem lançar dúvidas sobre a possibilidade de uma reconstituição.

A noção de compromisso, em Gadamer, conduz à consideração das consequências de não se poder registar simplesmente, de modo objectivo e desprovido de valores, os usos e crenças de outros seres humanos. Estas concepções adquirem tal relevância que os hermeneutas pretendem ultrapassar a dicotomia sujeito-objecto, como vemos em Richard Palmer (1986: 247). De igual modo, abrange outras áreas disciplinares: o confronto das convicções e das experiências próprias do sociólogo com as dos indivíduos que estuda é que gera a compreensão que se pode vir a ter de outra realidade social³⁰. A primeira parte de *Wahrheit und Methode*, aplicada ao exemplo da arte e da literatura, ilustra esta questão.

³⁰ Serão sobretudo Habermas e Giddens quem aplicará ao campo das ciências sociais a concepção de Gadamer, apoiando-se em dois aspectos da sua concepção: a oposição às teses

Estas reflexões conduzem a que recusemos as distinções rígidas de Groeben entre sujeito e objecto e, por conseguinte, entre interpretação e recepção, ainda que partindo do princípio de que o significado tem um fundamento intersubjectivo. Porque, neste caso, a questão da validação é que se torna problemática, embora Groeben não se pronuncie pela adequação de uma interpretação em relação a determinado grupo, mas pela sua inadequação. No entanto, considera importante a existência de uma instância de falsificação independente da interpretação e é isso fundamentalmente que o faz opor-se à hermenêutica, como acentua a propósito do estudo da recepção de *A Catástrofe da Lebre* de Musil (Groeben, 1981a: 10). Já no construtivismo radical de Schmidt o conceito de recepção adequada é muito difuso e, por conseguinte, não há uma decisão no sentido de valorizar ou validar determinadas interpretações. Ibsch refere que, sob o ponto de vista empírico,

“(...) a análise não poderá conduzir a uma escolha, mas apenas a um *potencial* de significações. As escolhas de significação - operadas por leitores - são em seguida estudadas como documentos, ou ainda como testemunhos da recepção”. [destaque do autor]

(Ibsch, 1995: 315)

Para além de que, na perspectiva da TEL, seja qual for a posição em que se coloque, de receptor ou de intérprete investigador, o agente ou actor nunca poderá estar numa posição exterior ao sistema literário a que pertence. Fundamentalmente, o que os colaboradores de Schmidt reprovam a Groeben é o facto de este se centrar demasiado na questão da validação das leituras, isto é, utilizar um método empírico com uma lógica hermenêutica tradicional.

Por seu turno, os defensores da hermenêutica também dirigem algumas críticas aos procedimentos empíricos, nomeadamente a sua falta de aplicabilidade quando se pretende adoptar uma perspectiva histórica. Esta crítica é, em geral, aceite: “o leitor histórico não pode, com efeito, preencher o papel de um sujeito de experiência” (Ibsch, 1995: 317).

Note-se, entre parêntesis, que a teoria dos polissistemas vem possibilitar novas perspectivas quanto à conciliação da história com o empirismo, não só no estudo do processo de criação de modelos e da sua preservação, mas também em aspectos mais relacionados com o leitor. Ao convocar as noções de centralidade e periferia, a teoria torna possível relacionar leitores e instituições com a posição que ocupam num dado

positivistas sobre a unidade das ciências sociais e naturais cujos fundamentos tinham sido lançados por Dilthey e a oposição a um conceito de método positivista. A sociologia, diversamente da ciência natural, trata de um universo pré-interpretado, no qual a reprodução de estruturas-significações é a própria condição daquilo que se procura analisar, neste caso, o comportamento social do homem. Giddens tem recorrido a Gadamer na sua concepção de “dupla hermenêutica” na base das ciências sociais. Já Habermas remete directamente para os conceitos de comunicação e de acção comunicativa, ao passo que Gadamer enfatiza as tradições culturais enquanto *locus* da compreensão (*Verständigung*).

período histórico³¹. Neste ponto, convém não esquecer que a noção de “empirismo” não é sinónimo de “observação”, mas de “experiência” no sentido mais complexo do termo:

“‘Experiência’ refere-se a um objecto de cognição. Mais precisamente, o termo refere um processo de cognição, um processo que pode ser explicado em termos de operadores e operações, estruturas cognitivas e processos cognitivos. (...) *Operadores e operações* podem ser caracterizados em diferentes níveis de descrição. Os modos de descrever os itens temáticos implicam decisões sobre a identidade (tipos de identidade) destes itens. Eles têm de ser identificados de uma maneira ou de outra para propósitos de ponderação, análise, explanação etc”. [sublinhados do autor]

(Rusch, 1995: 103)

Retomando a polémica que opõe a teoria empírica à hermenêutica, uma das críticas mais ácidas vem da parte de Jauss a propósito da investigação de Hillmann (1975). Não só por este facto, mas também por ser uma investigação que incide na área da pedagogia, vale a pena determo-nos um pouco nas objecções de Jauss.

Dando um texto de Brecht a diferentes grupos de alunos e sem lhes proporcionar qualquer informação, Hillmann analisa o que eles escreveram sobre o texto, concluindo que as concretizações textuais dependiam do grupo social a que os alunos pertenciam e da sua socialização em relação à escola, por exemplo, na expressão de preconceitos sobre a sociedade e a literatura. Para Jauss, o procedimento correcto seria dar conta da mediação estética (Jauss, 1987: 68). De outro modo, a ausência da acção pré-orientadora dos antecedentes de recepção (*Rezeptionsvorgabe*) só poderá reproduzir preconceitos no sentido de uma ideologia do receptor não condicionada pelo texto. Vemos que Jauss tem uma certa relutância em classificar como interpretações as suposições dos leitores sobre as razões que levaram uma personagem de Brecht a empalidecer:

“Se a auxiliar de clínica acreditou que o sr. Keuner cometeu algum delito; se a aluna do ensino secundário suspeitou que ele tinha sido um nacionalista na guerra; se o especialista em antiguidades imaginou que o sr. Keuner empalideceu por ter tomado como sinal de envelhecimento ter mudado (...) estas ‘interpretações’ dizem mais das vagas expectativas perante a vida de uma auxiliar de clínica, etc., que uma específica compreensão prévia deste texto”.

(Jauss, 1987: 66).

³¹ Novos caminhos são apontados por Henk de Berg na consideração desta problemática. Deslocando o cerne da questão de uma teoria da acção para uma teoria da comunicação e enfatizando a divergência entre várias perspectivas comunicativas em vez do consenso para o qual as convenções de Schmidt parecem remeter, na base do conceito de *autopoiesis* de Luhmann, Berg preconiza a diferenciação passado-presente (cf. Berg, 1995).

É difícil não lhe dar razão. O único argumento a contrapor seria que, do ponto de vista pedagógico, o receptor não é indiferente e as suas ideologias são importantes, quanto mais não seja para os modelos de orientação, como lhes chama Schmidt.

Por seu lado, os empiristas argumentam que esta exigência de Jauss suscita um problema fundamental na estratégia experimental: o possível falseamento dos resultados por excesso de orientação prévia, pelo que uma vertente dos estudos empíricos prefere um confronto directo entre leitores e textos, prescindindo de qualquer orientação.

Se colocarmos de lado alguma polémica no interior dos estudos empíricos no seu diálogo com a hermenêutica, é possível buscar uma complementaridade entre as duas escolas, apesar de o método hermenêutico não ter afinidade com o método das ciências sociais e de os seus objectivos não consistirem em testes de validação nem na descrição e exploração dos sistemas sociais:

“Estou bem ciente da retórica do excesso que tem sido usada por alguns empiristas para denunciar o obscurantismo intencional do ‘paradigma hermenêutico’ e, por outro lado, a desqualificação fácil de alguns partidários da hermenêutica dos ‘contadores de feijões alemães’, mas também estou ciente que um dos mais proeminentes empiristas, Siegfried Schmidt, nunca excluiu o diálogo com a hermenêutica, embora possa desesperar às vezes por o aparente impasse se dever a algo mais do que a diferenças intelectuais”.

(Valdés, 1996: 262)

Um dos primeiros trabalhos a pretender fazer a ligação entre o empirismo e a hermenêutica parte da empirização do horizonte de expectativas a nível sincrónico em relação a vários grupos de leitores, a propósito do poema de Paul Celan *Fadensonnen* (Bauer, 1972). Depois disso, tem sido desenvolvida uma direcção de investigação comum que consiste numa perspectiva do texto literário como um “forum”, usando a expressão de Mário Valdés (1996: 263), um lugar de encontro de determinação sociocultural. Entre os pontos a partir dos quais é possível construir um projecto conjunto, Valdés releva o mesmo tipo de abordagem, comum à hermenêutica e aos estudos empíricos, quanto ao estudo da produção do significado, referindo que “o significado tem uma base intersubjectiva” (Valdés, 1996: 262) e acentua que, “para ambas as escolas de pensamento, o significado é determinado através da percepção do indivíduo socialmente condicionado” (*ibid.*).

Neste ponto, podemos reafirmar que a epistemologia construtivista de Schmidt está melhor colocada para enveredar por caminhos futuros juntamente com a hermenêutica, quer por ultrapassar a dicotomia sujeito-objecto, quer por atribuir um papel preponderante ao conceito convencionalizado de literatura.

Refira-se, a propósito, que Jauss não se contenta com uma postura estritamente formalista. Apesar das acusações de idealismo que partem sobretudo dos teóricos do realismo socialista (consideraremos esta questão oportunamente) a sua consideração da dimensão histórica da literatura poderá também ser entendida como prática social. É isto o que, com poucas diferenças, nos diz Mário Valdés:

“O problema do significado é de facto um problema de representação - o problema de representar a diversidade heterogénea de tipos de conhecimento nos diferentes contextos da compreensão. Compreendemos e interpretamos textos na medida em que somos capazes de os contextualizar. Neste ponto extremamente importante, a semiótica, a hermenêutica e física experimental estão muito próximas. A preocupação comum é relacionar a compreensão à pré-compreensão contextual através da elaboração do processo de pesquisa”.

(Valdés, 1996: 264-265)

Estas considerações impõem que se renuncie à “falsa oposição de empirismo e hermenêutica” para usarmos a formulação de Jauss (1987: 70) e apontam de facto um caminho conjunto da epistemologia construtivista da TEL e da hermenêutica, incluindo a sua vertente fenomenológica que passamos a considerar na figura de Wolfgang Iser.

Empirismo e fenomenologia

A ponte entre fenomenologia e hermenêutica nos estudos literários já está delineada em Ingarden graças aos conceitos de indeterminação e concretização. Wolfgang Iser, numa outra linha, porém com a origem comum na escola de Constança, tem insistido numa perspectiva mais psicologista da recepção textual e dos processos cognitivos da leitura. Para a fenomenologia, o conhecimento é verificável na medida em que a própria consciência é o registo da realidade. Para Iser, que parte da fenomenologia de Husserl, a inter-relação entre sujeito e objecto é constituída pela própria consciência. Por isso se compreende que Valdés refira a hermenêutica fenomenológica como podendo constituir a base de diálogo com a TEL. A base epistemológica do construtivismo é semelhante.

Enquanto para Jauss as disjunções derivam da justaposição de diferentes horizontes de expectativas e imagens historicamente localizadas, para Iser é o próprio texto a criar os lugares de indeterminação a preencher pelo leitor. Tal como Jauss, o que Iser considera é a conjunção entre a estrutura textual e a experiência do leitor, mas ao nível da consciência individual e não tanto colectiva, numa linha mais conforme à pragmática literária³². O conceito de leitor implícito oferece um meio para descrever o processo pelo qual estruturas textuais são transformadas em experiências pessoais. Não se privilegia a ficcionalidade em si, mas o contrato entre autor e leitor e este é regulado por uma “encenação de discurso” em vez de um “tipo de discurso”³³.

³² Pode, no entanto, argumentar-se que conceitos não só da pragmática, mas também de outras teorias como a teoria dos polissistemas, são integrados por Iser no seu modelo, sem serem completamente assumidos nas suas consequências. A propósito da utilização da teoria dos actos de fala por Iser, veja-se Holub (1984:101).

³³ Este contrato é relacionado por Iser com o que chama a tríade do real, do fictivo e do imaginário, incluindo no domínio do real “sistemas de sentido”, “sistemas sociais”, “imagens do mundo” e a “multiplicidade de discursos”, que pode conter outros textos e que possui

As inúmeras possíveis perspectivas da obra entendida como entidade dinâmica são, no entanto, limitadas pelas restrições textuais. No que se refere especificamente à lírica, e é o próprio Iser que o diz, pode aplicar-se o mesmo quadro teórico, relevando a organização intratextual (cf. Iser, 1991b: 32).

A propósito da obra de Iser, a perspectiva empirista sublinha a pertinência da descrição dos diferentes actos presentes na leitura mas reprova a posição a-histórica, pondo em dúvida, não a existência de unidades de texto que prometem unidades de sentido, mas o carácter idêntico dessas unidades de texto para cada leitor. Dito de outro modo, os empiristas consideram que, em última análise, o modelo de Iser acaba por remeter apenas para o próprio texto. Além de que a segunda geração da Estética da Recepção, já não fundada nas disciplinas filosóficas tradicionais, mas nas teorias linguísticas e semiológicas (Groeben, Stierle e Gumbrecht, por exemplo), objecta que, se Iser assegura uma certa objectividade da estrutura dos textos, é porque insiste no aspecto paradigmático das conotações e associações subjectivas. Na perspectiva destes autores, os elementos pertinentes que, nos termos de Iser, pertencem ao conjunto da obra ou ao do seu discurso, não existem enquanto tal independentemente do emissor e do receptor. Por outras palavras, alega-se que a teoria de Iser se fundamenta nos mesmos princípios estruturais que pretende ultrapassar:

“O primeiro interesse de todas estas investigações acerca do *leitor*, foi direccionado por uma descrição mais ou menos subjectiva do *leitor no texto*, o *leitor ideal*, o *leitor fictício*, etc. Em vez de fazer investigação empírica sobre o que os leitores realmente fazem quando compreendem um texto literário, esta nova abordagem concentrou-se quase exclusivamente no leitor potencial. Este ‘leitor’, contudo, era o velho conhecido do académico, quer dizer, o texto literário que aparece no seu novo disfarce como ‘leitor implícito’ em ‘lugares de indeterminação’”. [sublinhados dos autores]

(Hauptmeier, Meutsch e Viehoff, 1987: 2-3)

Estas observações apontam para a necessidade de definir de um outro modo o papel do leitor ou a maneira de descrever a relação deste com o texto e constatam que, na concepção fenomenológica de Iser, o leitor em causa não poderá ser o leitor concreto, histórico ou contemporâneo, mas sim uma abstracção cujas características são determinadas, independentemente de qualquer existência real. Holub também entende que o projecto de Iser é sobretudo uma especulação e que permanece nas fronteiras da crítica textual, uma vez que pouco mais está em causa do que a simples interpretação,

um valor de oposição ao fictivo que, por sua vez, já remete para uma acção intencional. Iser centra-se nos modos como o imaginário se manifesta, quer dizer, em vez de procurar determinar em que ele consiste como atribuição humana, busca um programa. Neste sentido, defende uma distinção importante entre o sentido e o imaginário. O sentido é fixo, preciso, determinado. O imaginário é impreciso e arbitrário e não pertence apenas à ficção. Para a consideração desta tríade, ver Iser (1991b) especialmente pp.19 a 23.

facto que explica a receptividade, maior que a de Jauss, junto das correntes da resposta americana por uma semelhança de herança crítica (cf. Holub, 1984: 100). Mas talvez não seja de aceitar liminarmente e sem mais estas conclusões sem fazer qualquer ressalva que as relativize.

Reconhecemos que o conceito de leitor implícito pressupõe uma leitura enquanto acto inscrito no texto ou, pelo menos, como conjunto de condições propostas ao leitor. Mas, segundo a teoria fenomenológica de Iser, devem considerar-se não só o texto, mas as acções que envolvem a resposta ao texto (Iser, 1994c: 50). A indeterminação, os espaços em branco, o problema da construção progressiva do sentido, a relação funcional entre a ficção, a realidade e o imaginário são quatro pontos fundamentais da teoria de Iser, perspectivada a partir do conceito de leitor implícito. Por exemplo, a concretização, como actividade cognitiva levada a cabo pelo fenómeno da leitura na resolução das indeterminações, não se limita à mera subjectividade e abrange a relação das vivências do leitor com as objectividades ontologicamente heterogéneas constituídas pelas estruturas textuais. Iser distingue, portanto, dois pólos da obra literária, o artístico e o estético, em que o artístico se refere ao texto criado pelo autor e o estético à realização levada a cabo pelo leitor. A obra literária não pode ser completamente idêntica à realização que é dependente da disposição do leitor. É certo que a convergência entre os dois traz uma existência à obra que é apenas virtual. Tal virtualidade, no entanto, constitui a natureza dinâmica da obra e é a pré-condição dos seus possíveis efeitos (Iser, 1994c: 50).

Os dois pontos principais de tal concepção são inequivocamente expressos no seguinte passo:

“1. A estrutura [da obra literária] pode ser e é preenchida historicamente de modos diversos. 2. O leitor implícito significa o carácter activo da leitura expresso no texto e não uma tipologia dos leitores possíveis”.

(Iser, 1994b: 8-9)

Este relativismo histórico e cultural do valor ligado à mutabilidade do objecto, a obra literária ao longo do processo histórico, recorre ao estruturalismo dinâmico da Escola de Praga, em que os estudos diacrónicos eram apontados como via necessária de aprofundamento da noção de estrutura³⁴.

³⁴ Note-se que, também em Mukarovsky, a concretização ideal é ligada às concretizações reais das normas estéticas e que as tarefas fundamentais da concretização delineadas por este autor (a reconstrução da norma literária e da hierarquia de valores de uma época a partir das valorizações críticas dos leitores e o estudo da eficácia estética baseado na concretização das transgressões das normas e horizontes de expectativas) se repercutem em Jauss no desenvolvimento da recepção como fenómeno histórico-normativo de carácter supra-individual.

A interpretação não se resolve, portanto, nem no espaço fechado da subjectividade do leitor, nem nas estruturas textuais, mas também envolve a natureza historico-cultural de que a obra é testemunho:

“O texto de ficção contém muitos fragmentos de realidade identificáveis que foram retirados da selecção sociocultural do mundo ambiente do texto bem como da literatura anterior ao texto”.

(Iser, 1991b: 37)

Não é excessivo afirmar que a fenomenologia de Iser se encontra, neste aspecto, com a vertente histórica de Jauss, pois a concretização não é só do domínio de um leitor abstracto ou de um sujeito receptor ideal, mas um fenómeno de concretização histórica levado a cabo por indivíduos e colectividades na actualização de normas de natureza social e portanto mutável.

As normas de regulação social ou convenções, cuja importância na TEL já tivemos oportunidade de expor e que aqui são designadas por repertório, tal como na teoria dos polissistemas, são o ponto de encontro entre o texto e o leitor e, ao sofrer um processo de mutação através de uma contextualização, se tornam temas na obra literária (cf. Iser, 1994b: 194-195).

E neste aspecto também a teoria de Iser encontra, mais uma vez, um ponto de contacto com a TEL, reforçado pelo facto de se procurar caracterizar a comunicação literária e a interacção social, já não por macroconvenções, mas através das noções de assimetria e simetria.

É o que Iser procura fazer no capítulo “A assimetria entre texto e leitor” (cf. Iser, 1994a), quando atribui à ausência de uma situação ou de um quadro comum de referência a causa dessa assimetria. Este é o aspecto específico em que a interacção social pode diferir do acto de leitura assim perspectivado. Cada participante na discussão tem o direito de voltar atrás e referir o que foi dito por outrém para resolver ambiguidades e adoptar estratégias, a fim de chegar a um ponto de acordo ou a um consenso. A interacção é simétrica, o que não sucede com a leitura de um texto literário que não pode ser interpelado de modo semelhante, constituindo um tipo de comunicação assimétrica³⁵. Na verdade, o conceito de concretização em Ingarden é utilizado como conceito de comunicação sem verdadeiramente o ser, uma vez que não descreve a interacção entre o texto e o leitor em termos de relação recíproca mas de assimetria, conforme reconhece Iser (1994a: 271). O discurso metalinguístico e metaliterário só poderá ocorrer entre leitores e não entre o texto e os leitores.

Do ponto de vista da teoria da comunicação, este traço pode ser interpretado como deficiência, mas do ponto de vista do modelo de Iser é vantajoso. Os lugares de

³⁵ Ver a este respeito especialmente o ponto 1 da parte na qual se trata da assimetria do texto e leitor (*Die Asymmetrie von Text und Leser*) do capítulo IV “Interaktion von Text und Leser” (Iser, 1994a: 257-267).

indeterminação, não resolúveis por uma simples verificação, provocam a revisão da própria situação do leitor, levando-o a descobertas educativas:

“O processo comunicativo [em literatura] não é estabelecido e regulado através de um código, mas através de uma dialéctica do mostrar e do esconder. O silenciado conduz a actos de constituição do sentido, ao mesmo tempo que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que é dito, que por sua vez se transforma quando o implícito é trazido à luz”.

(Iser, 1994a: 265-266)

Iser, em *Der Akt des Lesens*, considera que as duas estruturas básicas de indeterminação do texto são as lacunas e as negações que desencadeiam a interacção entre o texto e o leitor. A lacuna define-se então como lugar vago no sistema geral do texto, onde a necessidade de completar é substituída pela necessidade de combinar. Os lugares vazios interrompem a conectibilidade, apontando tanto para a ausência de uma ligação, como para a expectativa que se tem da linguagem do dia-a-dia em que a conexão é determinada de um modo pragmático. A leitura nesta perspectiva é caracterizada pelo empenhamento e pela dificuldade. Se o leitor se limita a uma projecção de si e não se empenha no texto suficientemente, não percebe mais nada. Um texto literário está frequentemente contra as predisposições do leitor. Holub tem razão em valorizar o papel da negação na estética de Iser, conforme verificamos nesta afirmação retirada de *Der implizite Leser*. “Quando as normas sociais e históricas constituem o repertório do romance, este surge num contexto ficcional através de uma negação diferenciada em níveis” (Iser, 1994b: 8). É esta negação que permite ao leitor adquirir uma nova perspectiva pela invalidação de normas previamente aceites, causada pela indeterminação textual:

“Mas, como existe a literatura, parece que a pragmática não é tudo, uma vez que esta não é determinada por si própria. (...)

A verdade da literatura talvez resida em perspectivizar-se como parecer, sem que através disso se negue como simples ilusão”.

(Iser, 1991b: 11-12)

Uma questão que naturalmente se levanta é a dos critérios de regulação do fenómeno de concretização. Stanley Fish objecta que a distinção entre elementos determinados e indeterminados é arbitrária e convencional (Fish, 1981: 6). Iser remete então para o papel da experiência estética:

“Porém, se os lugares de indeterminação são umas vezes preenchidos, outras vezes deixados em aberto, coloca-se a questão dos critérios que de algum modo regulam este fenómeno. A este respeito, Ingarden não dá nenhuma resposta explícita; mas esta pode deduzir-se da sua teoria. O conjunto polifónico das camadas da obra de arte resolve-se na plurivocidade, e esta não pode ser anulada, deve atingir a experiência estética”

(Iser, 1994a: 274)

A estrutura textual não determina o sentido, mas unicamente a forma da sua constituição. Por isso, é preciso distinguir entre a explicação exemplar do texto e entre a análise fenomenológica e histórica das condições segundo as quais é possível a constituição de um sentido para o texto. Daqui decorre também que é excessivo afirmar, como se afirma, que o objecto de investigação é o próprio texto, quando se trata antes da sua concretização ou actualização. O que interessa verdadeiramente apurar são as condições em que um texto assume significado para o leitor, sendo a indeterminação um elemento principal desta combinação.

Empirismo e teoria do conhecimento dialéctico: a investigação didáctica da literatura na antiga Alemanha Oriental

A contribuição alemã oriental para este debate reveste-se de alguns aspectos que a particularizam.

Antes de mais, é preciso reconhecer o facto de os estudos da recepção não terem representado no espaço da ex-RDA uma mudança de paradigma, nem sequer um projecto novo. A autonomia do texto, da qual a teoria da recepção se demarca para poder redefinir o seu objecto, estava de qualquer modo ausente da metodologia marxista. A obra literária era vista como expressão de uma ideologia e conflitos de classe, fazendo parte de um processo histórico e de um determinado valor social. O estudo de Rita Schober (1982), cujo título é, em si, esclarecedor, *Reflexo, Símbolo, Avaliação (Abbild, Sinnbild, Wertung)*, mostra este paradigma³⁶. Por isso, o problema da historicidade, durante algum tempo um pouco apagado e reaparecendo em força com os debates ligados à figura de Jauss, também sempre aqui estivera no cerne dos estudos literários, bem como uma evidente preocupação com a função social da arte. Por outro lado, não era sentida a necessidade de uma nova orientação epistemológica perante a solidez e abrangência da teoria do conhecimento dialéctico.

Diz-nos Holub que a razão de as críticas do leste terem incidido preferencialmente na figura de Jauss se deve ao facto de este ter colocado a questão da recepção em termos de história literária, uma perspectiva interessante para os críticos e professores da

³⁶ A imagem literária de “*Abbild*” representa uma dialéctica do indivíduo e da sociedade no domínio do realismo socialista quando, face ao “modelo” da imagem literária, o leitor tem a possibilidade de se aferir pela realidade e dela apreender o essencial para a sua existência. Não estão em causa os fenómenos, mas a sua conexão. A imagem artística estimula uma avaliação crítica, tem um sentido valorativo da realidade. Falar de verdade artística no realismo socialista é falar de uma imagem da realidade e da sua avaliação estética, isto é, do seu significado para os homens. No estudo de Schober, a verdade poética é um exemplo paradigmático da relação estabelecida entre objecto-sujeito e sujeito-objecto. No primeiro momento, o ser surge como um valor que corresponde à ficção e ao drama. No segundo momento, expresso na lírica, a relação sujeito-objecto está patente no sistema de avaliação do ser. Neste caso, o ser não é o valor mas sim o sistema de relações, de respostas subjectivas ao mundo e de julgamentos do valor que o mundo tem para os homens.

ex-DDR (cf. Holub, 1984: 122). Não querendo negar a importância da história para o ensino da literatura nem para a teoria do conhecimento dialéctico, a qual implica uma concepção da literatura enquanto criação social, pensamos que a TEL, com a sua teoria da acção social e especialmente com a teoria da transposição, estaria também em condições de merecer alguma atenção e de proporcionar um debate útil com os representantes do empirismo do lado oriental. O debate é, contudo, inexistente. Nem o conceito de leitor, nem as condições epistemológicas, nem as escolhas éticas da metodologia empirista parecem fornecer ocasião para uma discussão comparável à que do outro lado da Alemanha opõe Groeben e Schmidt por um lado, e estes dois autores e a corrente hermenêutica por outro. Do lado oriental, as posições teóricas do materialismo dialéctico transitam em continuidade quase perfeita para a experimentação através de questionários, quando a preocupação social é direccionada para a pedagogia.

Uma análise das grandes objecções provenientes do leste leva-nos a concluir por uma vontade expressa de demarcação de raiz político-ideológica que explica as posições assumidas, resumidas à formulação seguinte: “Teorias que permanecem no interior da alienação capitalista da actividade humana também não podem resolver as questões da obra literária” (Naumann, 1976:302).

Holub pretende explicar a resistência às teorias provenientes do ocidente, através do que considera o primado da produção ou papel secundário da recepção na teoria marxista, pelo que as novas abordagens seriam encaradas como ameaça aos seus próprios fundamentos (cf. Holub, 1984: 125). A partir de escritos de Marx e posições de Adorno, Benjamin e Brecht, nas quais seria visível uma oscilação entre a importância a atribuir às questões orientadas para a recepção, Holub conclui que na “tradição marxista não há consenso a respeito da questão da recepção” (Holub, 1984: 123). A nosso ver, importa reformular esta perspectiva.

Ainda que Marx possa ter dado uma importância maior às instâncias de produção e mediação, essa limitação é reconhecida, quer a nível teórico, quer a nível dos muitos trabalhos de investigação empírica que, se não testemunham um interesse particular pelo leitor, procuram dar conta da relação dialéctica entre produção, mediação e consumo, na qual necessariamente o leitor se inclui. A crítica às proposições formuladas pela escola de Constança incide sobretudo na alegada independência do pólo da recepção. Na teoria da literatura marxista, o fenómeno artístico e literário é relativamente independente do sistema social, como afirma claramente Naumann (1976: 141), e deverá ser abordado na globalidade de todas as suas instâncias³⁷. O conceito de pré-recepção (*Rezeptionsvorgabe*), categoria que exprime as funções potenciais da obra a partir das suas características (que determinam e guiam os modos de recepção), é colocado em relação

³⁷ Esta autonomia relativa dos níveis (economia, política, ideologia, arte, ciência) na teoria da arte socialista ajuda-nos a compreender uma relação de instância a instância na consideração do sistema social. Cada nível está articulado com outro e a influência sobre ele exercida possui um carácter “externo” e não um carácter imanente e “interior”. A articulação é sempre própria de cada sociedade global e tem a presença do sujeito em cada uma das suas manifestações ou reflexos.

com a “realidade objectiva” representada na obra (*Darstellungsfunktion*) e com a praxis vital numa concepção dialéctica que não exclui a apropriação por um sujeito:

“Uma concepção dialéctica das obras literárias tem de concluir que estas são o resultado de uma apropriação específica da realidade que aponta para um modo específico da força de apropriação humana. Não estão fora da praxis social, são muito mais o meio para o seu domínio e transformação”.

(Naumann, 1976: 302)

Por isso não concordamos com Holub quando atribui a Naumann um interesse principal pela produção com a contrapartida no papel secundário que nele teria a recepção (Holub, 1984: 126). É que à teoria da representação do realismo socialista pertence uma representação como *Vorstellung* que em alemão significa também apresentação. Sendo uma noção comum à teoria do conhecimento e à psicologia, refere as imagens construídas no processo de realização e comunicação. Mas a este tipo segue-se uma representação como *Darstellung*, dirigida ao receptor. Esta última acepção surge na obra de Naumann que temos vindo a citar e que é inteiramente dedicada à problemática da recepção³⁸. Aliás, a expressão “personalidade socialista” acentua bem a instrumentalização da literatura para determinados fins ligados à figura do receptor³⁹. Em Naumann, esta instrumentalização é assumida em pleno, ao referir a “cultura como ferramenta do socialismo” (Naumann, 1976: 254) e em outros autores é explicitada do seguinte modo:

“Arte e literatura são intencionalmente mobilizadas - pelos próprios autores, pelas instâncias de transmissão - para formar valores políticos, sociais, morais e estéticos”.

(Meier, 1988: 150)

A noção da expressão do partido na arte (*Parteilichkeit*) adquire relevância neste contexto⁴⁰. Atentemos no seguinte passo:

³⁸ A obra citada trata a recepção de vários pontos de vista, e não exclui a relação com a produção. Para o tratamento da representação como “*Darstellung*” ver pp. 301 a 438.

³⁹ Situando o começo do uso deste conceito na lei da juventude de 1974, Bernhard Meier faz a história da sua evolução explanando os objectivos que lhe estão associados, sobretudo nas escolas secundárias e nos institutos politécnicos, e as diversas posições dos ideólogos ao longo do tempo (cf. Meier, 1988). Acaba por concluir que à aula de literatura eram associados objectivos relacionados com o desenvolvimento da “personalidade socialista”, através da educação estética e político-ideológica.

⁴⁰ Não temos conhecimento de alguma tradução deste conceito pelo que, em vez da expressão mais imediata, “partidarização”, que nos pareceu demasiado vaga, optámos pela perífrase. Na verdade, designando uma qualidade da arte vinculada a um determinado processo de conhecer e a uma classe social, esta noção é relacionada com finalidades pedagógicas e práticas de vida. A este respeito ver Meier (1988: 153).

“O objectivo primordial do desenvolvimento cultural, cultura ‘para o povo’ e ‘pelo povo’, só pode ser atingido, quando a literatura ganhar um conteúdo socialista, pelo qual a *ligação partidária da literatura e da vida* seja possível. Por conseguinte, o realismo socialista possui neste desenvolvimento uma posição de especial valor”. [destaques do autor]

(Wilkending, 1976: 92)

Não é nosso propósito discutir se a literatura “ganha” ou antes perde com esta instrumentalização, ou sequer a sua legitimidade. A este respeito parece-nos claro que, na linha sugerida por Iser, a função de representação da literatura no realismo socialista é irreconciliável com a tarefa pedagógica que lhe é imposta na medida em que se trata de impor uma interpretação normativa. Neste caso, a leitura é uma norma para salvar o carácter monossémico da recepção. Não se trata, pois, de alterar a percepção do mundo (como em Jauss), mas de ter uma percepção correcta. O que pretendemos acentuar é, sobretudo, que as objecções à estética da recepção por parte do leste parecem dever-se à intenção de demarcação política que subsiste ainda quando (ou talvez sobretudo) se pretendem sublinhar traços comuns à política educativa nas duas Alemanhas e não propriamente ao interesse primordial na instância de produção, como se afirma com frequência. É o que se depreende da posição do congresso pedagógico de 1970: “Por conseguinte, não existe nenhuma convergência, nenhuma aproximação em qualquer domínio da vida social entre nós e o imperialismo alemão ocidental” (in Wilkending, 1976: 91).

Na verdade, do ponto de vista da educação partidária, é importante considerar o efeito da literatura sobre o leitor e, embora possa ter havido alguma oscilação entre uma tendência mais sociológica ou mais estetizante, os congressos pedagógicos sublinham a função social da literatura que é, no fundo, uma função de formação social. Por isso, as teorias ocidentais ligadas ao receptor são classificadas como “estética psicológica”, apesar de serem apreciadas as novas possibilidades decorrentes da integração do objecto estético num sistema social de comunicação, e o “horizonte de expectativas” de Jauss é “decepcionante” por alegadamente não contemplar o aspecto social comunitário (partidário) da literatura e não encarar o leitor como sujeito social inserido na realidade (Naumann, 1976: 140). Não nos interessando os aspectos particulares que tomou este debate, já descritos por Holub (cf. 1984: 121ss), seleccionamos a premissa da objectividade como princípio de diferenciação das vertentes empíricas.

Holub tem razão quando afirma que o verdadeiro debate está em se encarar ou não a possibilidade de estabelecer um metaprincípio que permita avaliar a avaliação (cf. 1984: 127-128). Na crítica marxista, este consiste na avaliação do processo histórico, ao passo que na hermenêutica moderna ou pluralista e na TEL não há qualquer metaprincípio ou base objectiva pelos quais esta exigência possa ser realizada. Não admira que, para Weimann, as teorias da recepção não se orientem no sentido devido, perante o conhecimento “objectivo” do processo histórico que transcende o “relativismo interpretativo de tipo burguês”, na medida em que se situa a um nível superior e contempla todas as vertentes da comunicação:

“A história da literatura não consiste apenas na *atualização* de textos dados, mas também no *acto de criação* de novos textos. Esta criação é tão histórica como a sua posterior validação pelo leitor: ambas, a produção e a reprodução da literatura, só são compreensíveis como retrato (e agente) de um processo histórico transcendente. (...) Mais ainda: ela [uma teoria humanista da história literária] captará a historicidade da literatura na *correlação* entre a gênese e o efeito e precisamente nesta correlação surge a verdadeira ‘dificuldade’ da sua tarefa”. [cursivos do autor]

(Weimann, 1974: 31)

Em consonância com estes princípios, pelos quais uma integração dos estudos literários e das ciências sociais se torna necessária, as investigações empíricas na área da DL conheceram grande fortuna:

(...) “Importa reconhecer que as análises orientadas para a sociologia da literatura facilitaram uma descrição mais precisa das leituras individuais dos alunos, revelando diferenças entre o que se conseguiu e o que se poderia ter conseguido e oferecendo aos metodólogos educacionais uma oportunidade para identificar as condições sob as quais a educação começa e avança, e para delinear métodos adequados que permitam desenvolver competências sistemática e progressivamente”.

(Jonas, 1990: 470-471)

Estes trabalhos podem oscilar entre uma perspectiva mais pedagógica ou mais teórica⁴¹. No entanto, por entre a aparente diversidade, apresentam um quadro comum

⁴¹ Como exemplos das diversas perspectivas e tendências adoptadas, podemos referir o estudo de recepção de Brecht na Alemanha ocidental em livros escolares e revistas literárias (Jonas, 1983) ou os inquéritos de Anita Hübner (1975) sobre preferências dos alunos, dando à escolha onze categorias de livros e procurando indagar do significado e funções da interacção didáctica no desenvolvimento linguístico e pessoal dos alunos. A questão do cânone não está afastada destas investigações e disso é exemplo a análise de Hoffmann (1971) dos critérios de selecção dos textos literários e a sua relação com os objectivos da aula de literatura. O peso da épica e narrativa em relação à lírica, que observa, confirma o que já dissemos sobre uma situação um pouco comum em toda a parte. Já Dieter Hannig (1975), a propósito da escolha dos textos literários com vista à elaboração de uma antologia a ser utilizada por alunos avançados, e utilizando questionários sobre o interesse e dificuldades despertados pelos textos, se centra nas estratégias do professor, concluindo pela necessidade de fornecer aos alunos elementos que possam motivar e facilitar a leitura, como sejam informações prévias sobre o conteúdo dos textos, informações sobre o autor, a obra, a corrente literária e a história das interpretações. Também o estudo de Heine se centra nas exigências metódicas da interpretação do ponto de vista didáctico quanto aos textos épicos e líricos, acentuando várias ordens de conhecimentos necessários, por exemplo, literários, culturais, biográficos e político-culturais (cf. Heine, 1986). Na investigação de Höfner, é analisada a relevância das baladas clássicas para o desenvolvimento da personalidade, a partir do conceito de comunicação. Aplicando questionários aos alunos sobre preferências e

de argumentos e classificações como “literatura burguesa” e “socialmente empenhada”, “literatura idealista” e “socialista” ou “materialista”. A inutilidade deste tipo de oposições para os estudos literários já mereceu reparos a Jauss, embora não negue que possa estimular a discussão política ou filosófica (Jauss, 1987: 72).

Estes estudos práticos suscitam outras objecções, não obstante a sua coerência teórica.

Num quadro epistemológico que retoma elementos da teoria dialéctica da arte, como o efeito de distanciação estética ou a noção de cooperação de Marx, na qual o fenómeno literário não só é um objecto estético mas uma acção social, envolvendo o indivíduo e a colectividade, uma *res publica*, as conclusões dos estudos empíricos retomam estas oposições primárias⁴². Se os alunos declaram preferir ficção científica, o professor elabora uma estratégia para os interessar por obras “socialmente relevantes”, se as mulheres reformadas dizem que gostam de ler romances de amor, a explicação invariavelmente incide na sua alienação da sociedade pelo afastamento do mundo do trabalho. Naumann censura a Jauss o facto de este confundir a teoria marxista com a sociologia vulgar (Naumann, 1976: 140). Mas se assim é, à luz dos trabalhos analisados, não podemos deixar de pensar que Jauss tinha razão.

Acrescentaríamos que, do ponto de vista didáctico, este quadro conceptual é bastante redutor, pela sobrevalorização das obras classificadas como “socialmente relevantes” e pela rejeição da utopia, com isso se anulando um aspecto importante da experiência estética. Neste aspecto, não só têm pertinência as críticas que afirmam não se libertar o marxismo de uma teoria da imitação, ao reduzir o mundo literário ao real social e não considerando que o que falta é muitas vezes o real em literatura, mas também importa considerar a mediocridade e as formas de repressão a que tais concepções podem conduzir. É para isto que alerta Prado Coelho quando nos coloca de sobreaviso contra as sociedades que “reduzem a literatura a veículo dócil de normas de comportamento” (Coelho, 1984: 258).

notando algumas práticas lectivas, nomeadamente quem são os parceiros da comunicação (alunos entre si e o professor) e o papel do texto literário na comunicação na sala de aula. Retomando de Naumann e Schlenstedt a ideia de que a comunicação poética é um caso específico da comunicação, com diferentes funções e princípios fundadores, e também a de que a literatura tem a capacidade de produzir um dado tipo de comunicação, Höfner considera o caminho para a consecução da capacidade comunicativa na articulação preconizada entre o autor, a concepção estética, a obra, a intenção comunicativa, a estratégia de comunicação e o destinatário (cf. Höfner, 1989: 53).

⁴² Abundam as investigações que procuram estabelecer a relação dos alunos com as personagens literárias constantes dos romances do realismo socialista como a de Hans-Eberhard Frank (1979), mas também em relação à lírica verificámos a ocorrência de investigações incidindo na problemática do valor estético de um ponto de vista psicológico, quer dizer, a situação lírica também é passível de provocar o distanciamento ou a identificação. Partindo de aspectos pouco explorados como a idade dos alunos, Christine Günther considera o efeito da literatura e a experiência estética a propósito do poema de Fürnberg “Alt möcht ich werden” (cf. Günther, 1986).

Do ponto de vista teórico, estes estudos não procuram testar as hipóteses funcionais que colocam, mas antes buscam uma forma de legitimar o modo de representar a função social da arte numa “sociedade socialista desenvolvida”. Por conseguinte, não verificámos que tivessem qualquer influência sobre o aparelho teórico, servindo apenas para apurar o interesse que os textos despertam nos alunos, esclarecer os seus gostos e preferências no âmbito da leitura e tomar decisões a curto prazo sobre o trabalho didáctico, embora os pontos de partida possam divergir.

Empirismo e “reader-response criticism”

A obra clássica que inicia uma longa tradição no estudo da resposta à literatura é da autoria de I. A. Richards, *Practical Criticism* de 1929, que já tivemos oportunidade de mencionar⁴³. De parte das investigações empíricas no âmbito da DL fomos dando conta ao longo do capítulo anterior. Neste momento, ao pretendermos fazer uma sistematização das tendências, há a referir que a única convergência entre as várias vertentes das teorias americanas da resposta consiste no seguinte princípio:

(...) “Um poema não pode ser entendido independentemente dos efeitos que produz. Os seus ‘efeitos’, psicológicos ou outros, são essenciais para uma descrição acurada do seu significado, uma vez que o significado não tem existência efectiva fora da sua realização na mente do leitor”.

(Tompkins, 1994: IX)

Já a questão de como e em que circunstâncias um texto adquire sentido para o leitor envolve controvérsias endémicas. Aliás, a oscilação terminológica (resposta / recepção) sugere uma certa fluidez na área teórica, como nota David Shepherd (cf. 1986: 129).

A disparidade das posições e a falta de coesão teórica do estudo da resposta americana são acentuadas por Holub que lhes contrapõe as motivações institucionais e crí-

⁴³ Nesta obra, Richards usa protocolos de leitura com vista a estabelecer uma tipologia relativa às dificuldades dos alunos do nível universitário na leitura de poemas e às características da resposta consideradas negativas. A sua classificação dos problemas mais frequentes continuou a inspirar trabalhos posteriores. As dificuldades referidas por Richards na parte III do seu estudo vão desde a simples dificuldade no entendimento do significado comum, da apreensão sensorial, isto é, da resposta ao movimento natural e ao ritmo das palavras, até à capacidade de visualização. Outros problemas são apontados como factos irrelevantes baseados em memórias pessoais, respostas tolas, sentimentalismo, inibição, adesões doutrinárias, pressuposições técnicas e preconceitos críticos, acabando por concluir que o desenvolvimento da competência de leitura teria repercussões no desenvolvimento pessoal. A investigação posterior de James Squire em 1964, procurando desenvolver os métodos empíricos, detecta dificuldades semelhantes no caso da interpretação literária por adolescentes em relação ao conto.

ticas coesas da recepção alemã (cf. 1984: xiii). Pelo que a nossa exposição evidenciou, será fácil contestar a uniformidade de posições do lado alemão, mas concedemos que os programas empíricos se caracterizam por uma reflexão teórica conjunta firmada na polémica com a hermenêutica ⁴⁴. Por outro lado, a falta de influência mútua entre as correntes americanas e europeias apontada por Holub (*ibid.*) pode aplicar-se, de facto, aos dois representantes da corrente psicológica/psicanalítica americana, David Bleich e Norman Holland que representam uma posição autónoma. Não se pode dizer o mesmo de trabalhos do campo da linguística, por exemplo, os de Charles Fillmore que patenteiam uma concepção de leitor na linha de Iser, isto é, um leitor como construção textual, embora não necessariamente literária ⁴⁵. Já não falamos do diálogo virulento que opõe Iser e Fish ⁴⁶.

Comparando as vertentes alemã e americana, constatamos que a última assenta em diferentes motivações, objectivos, pressupostos epistemológicos e diferentes conceitos de literatura. Mas o que é interessante notar é que ela demonstra uma evidente preocupação pedagógica e nisso consiste, porventura, o traço que mais a diferencia.

Na apresentação do volume que reúne diversos trabalhos nesta área, Charles Cooper menciona, entre as várias razões para o uso do termo “resposta”, a preocupação em relacioná-lo com a tradição da teoria educacional e dos estudos literários na América e Inglaterra, de modo a incluir, não só o processo de leitura, mas qualquer resultado expresso que se lhe siga (cf. Cooper, 1985: xi). A tripartição do livro em teorias, questões metodológicas e aplicações didácticas reflecte este pendor. Talvez devido a esta incidência no aspecto prático, o conceito de literatura é mais indefinido no sentido em que não constitui o principal ponto de reflexão teórica ⁴⁷.

⁴⁴ A preocupação hermenêutica não deixa também de estar presente e é particularmente evidente na hermenêutica ética de E. D. Hirsch das significações do texto que referiremos no próximo capítulo a propósito da validação da interpretação.

⁴⁵ Como já referimos, as teorias linguísticas, de um modo geral, coincidem com as teorias da recepção, sobretudo na tendência discursiva e interaccional de forte vocação pragmática. Também a teoria da enunciação igualmente propõe o leitor como co-enunciador do texto literário. Aos linguistas já citados no capítulo anterior que revelam esta coincidência, podemos acrescentar o nome de Karlheinz Stierle, mais ligado ao núcleo inicial da estética da recepção, e cuja contribuição consiste na atribuição do estatuto pragmático da ficcionalidade como acto linguístico pseudo-referencial. Para este assunto, ver Stierle (1987) especialmente pp. 125-127.

⁴⁶ Um exemplo desta polémica é o artigo de Fish “Why no one’s afraid of Wolfgang Iser” (1981) e a resposta de Iser “Talk like whales” (1981). Um ponto de discordância fundamental consiste em negar a autoridade dos lugares de indeterminação do texto no modelo de Iser e até a própria distinção entre determinação e indeterminação. Enquanto Iser mantém uma posição intermédia, na qual o significado é construído tanto pelo leitor como pelas instruções textuais, para Fish é totalmente resultante da mente do leitor, substituindo-se a indeterminação pela percepção.

⁴⁷ No caso alemão o conceito de literatura é derivado do formalismo russo e da linguística estrutural e, por isso, relativamente estável, apesar de poder implicar a possibilidade de

Embora algo diferenciadas, as principais motivações da investigação empírica da recepção não se mostram incompatíveis, sobretudo se fizermos convergir a teoria da transposição da TEL com a parte da corrente crítica “reader-response criticism” que dá especial atenção à situação pedagógica.

Deste ponto de vista, é interessante ter em conta os conceitos de “convenção interpretativa” de Jonathan Culler e de “comunidade interpretativa” de Stanley Fish e os pressupostos epistemológicos do “paradigma subjectivo” de David Bleich, com expressão no conhecimento pessoal, também patente no “paradigma transactivo” de Norman Holland. Começaremos por considerar esta vertente do ponto de vista do empirismo aplicado à pedagogia.

A corrente psicológica / psicanalítica: “transactive criticism” de Norman Holland e “subjective criticism” de David Bleich

O programa de Norman Holland, centrado no leitor, é coincidente em alguns pontos fundamentais com o de Bleich. Ambos assumem que os processos envolvidos na leitura são característicos da percepção humana em geral e baseiam-se no desenvolvimento do conhecimento subjectivo. Sejam designados por DEFT⁴⁸ (Holland) ou “paradigma subjectivo” (Bleich), a literatura é sempre um material de estímulo, a par de outros, como os sonhos ou a acção humana, para “ocasiões interpretativas” que suscitam a “simbolização” dos conteúdos da consciência.

O interesse que esta corrente tem suscitado deve-se, em parte, à tentativa de relacionar a teoria à prática lectiva, em parte talvez - e aqui podemos servir-nos dos argumentos de Vernet, a que já fizemos referência, para explicar o sucesso que a psicocrítica conheceu nos Estados Unidos - ao acolhimento que a psicanálise goza na sociedade americana. Do ponto de vista da didáctica, não é irrelevante que, deste

mudança por não se enraizar em qualquer *a priori* ontológico. Também a convencionalização do fenómeno literário, presente na TEL na tradição do estruturalismo checo, vem reforçar a possibilidade de mudança. Embora no estruturalismo checo seja mais evidente a convencionalização da função e do valor, como verificámos, na teoria de Schmidt as convenções estética e da polivalência, ao se articularem com uma determinada estratégia de acção social, anulam assim o valor absoluto e imanente que a uma primeira abordagem parecem possuir.

⁴⁸ Norman Holland traça quatro modalidades, que tanto participam da actividade de leitura como da percepção em geral, designadas DEFT (“defense, expectation, fantasy, transformation”). Fundamentalmente, o modelo pretende descrever o tipo de experiência de alguém perante um texto e qualquer outra situação, por exemplo, o grau de confiança nos outros, tal como a filtragem através de padrões característicos de defesa e adaptação (Holland cita a propósito a projecção, a repressão e a identificação). As fantasias e a transformação do texto numa experiência de coerência moral, intelectual, social ou estética constituem as restantes modalidades que, a par das duas primeiras, funcionam de modo integrado (cf. Holland, 1985: 14).

modo, o próprio estudante passe assim para primeiro plano, encontrando-se uma maneira de possibilitar o seu reconhecimento e de se falar dele. O procedimento subjacente ao modelo de activar associações a partir de palavras do texto evidencia este propósito, ao mesmo tempo que pressupõe a ideia de que a obra literária não tem uma existência objectiva. No paradigma subjectivo de David Bleich, a obra literária não é problemática, uma vez que a sua percepção e composição são determinadas pela personalidade do leitor. Se a consciência individual se dirige imediatamente para a manipulação simbólica dos objectos, também a subsequente interpretação e a apresentação pública desta resposta são respostas colectivas, isto é, “resimbolizações” negociadas com a comunidade de indivíduos (cf. Bleich, 1994: 152).

Interessa considerar aqui o papel essencial da interacção lectiva na transformação das experiências subjectivas de leitura em conhecimento intersubjectivo, processo orientado pela ideia de eficácia e que implica a “negociação”, termo empregue por Bleich para designar esta reflexão em comum (cf. Bleich, 1985: 255).

Da perspectiva em que nos situamos, ressaltam duas questões essenciais: a base para a investigação empírica que a interacção lectiva proporciona e a conexão entre o conhecimento da literatura e os interesses comunitários ter origem no propósito social da pedagogia. Nas palavras de Bleich, trata-se de uma “epistemologia que pode converter a sala de aula de um lugar de troca de informações num lugar de investigação no qual o novo conhecimento é desenvolvido e proposto” (Bleich, 1985: 272). Isto explica a razão por que Bleich se interessa tanto pelas ocorrências na sala de aula. Sendo a pedagogia “investigação conduzida com uma epistemologia subjectiva” (Bleich, 1985: 270), na interacção lectiva se origina o novo conhecimento que é também autoconhecimento derivado da acumulação de experiências. Este é, aliás, um dos motivos da sua polémica com Norman Holland. Para Bleich, o tema da identidade de Holland conduzirá a uma reprodução (*self-replication*) talvez com valor terapêutico, mas que não proporciona a descoberta nem qualquer adaptação social e psicológica⁴⁹.

Enquanto alguns críticos reprovam a Bleich o que consideram a simples substituição do objectivismo pelo subjectivismo e, por conseguinte, a continuação da dicotomia, já para Holland o idealismo subjectivo de Bleich, impregnado de Berkeley (*esse percipi*), tem uma consequência inaceitável: ao declarar que o meio de percepção do sujeito define a essência do objecto, torna impossível qualquer distinção e qualquer influência recíprocas. Para Holland, o rótulo de “subjectivo” não permite a descoberta das complexidades da percepção pessoal porque obscurece a diferença entre o acto de percepção e o objecto do acto (Holland, 1976: 339-340). A crítica de Holland consiste em julgar inadequado o subjectivismo epistemológico para dar conta das relações intersubjectivas. Do seu ponto de vista, o paradigma transactivo, ao considerar o eu e as outras entidades, é mais adequado para o estudo empírico do leitor, já que será importante chegar à variabilidade e regularidade das respostas e, com a perspectiva de

⁴⁹ Dos ensaios que expõem os termos da controvérsia, são esclarecedores os artigos de Bleich (1994), especialmente pp. 147-148 e de Holland (1976), “The new paradigm: subjective or transactiv?”.

Bleich, não se poderá sustentar quais os factores “objectivos” que as determinam (Holland, 1976: 344).

Estes argumentos parecem-nos pouco convincentes no quadro epistemológico em que nos colocamos. O construtivismo pressupõe o realismo interno no sentido que tem em Putnam. Ao pluralismo metodológico, que reconhece que há muitos modos de construir mundos, corresponde também um pluralismo ontológico: há muitos mundos, pelo que é inadequado traçar uma linha divisória entre sujeito e objecto. Mas a concepção de Holland necessita desta última componente para criar algo no qual a identidade possa ser reflectida, pois no cerne da interacção, para Holland, está a recriação da identidade (*identity-recreation*) de um indivíduo no seu encontro com uma outra realidade. O trabalho empírico de Holland consiste então em chegar à identidade de uma pessoa, definida como “a unidade que se descobre no comportamento de um indivíduo” (Holland, 1976: 343), a partir de não importa que realidade, eventualmente literária.

Na sua ênfase psicológica, podem achar-se alguns pontos de interesse na teoria de Holland para a pedagogia. Um deles é, porventura, explicar por que se responde de modo intenso a certas obras. Um outro é que um melhor conhecimento de si próprio e dos outros leitores poderá constituir um factor de motivação para os estudantes.

Não negamos, pois, as potencialidades quer do modelo de Holland quer do modelo de Bleich, mas devemos considerar as desvantagens em relacionar o estudo da literatura com o que se passa na sala de aula apenas pelo prisma da subjectividade individual. Ibsch formula um reparo pertinente ao considerar o factor de rotina aliado ao reconhecimento sistemático. Se os processos de aprendizagem se tornam experiências de rotina, deixam de ser actualizados e problematizados (cf. Ibsch, 1989: 403). O subjectivismo crítico pode também ter o perigo de fazer desaparecer a base comum necessária a um trabalho de classe. Do ponto de vista pedagógico, e adoptando o interesse de grupo, é de considerar que a experiência individual de um estudante pode tornar-se desinteressante para o resto da turma. Neste caso, é legítimo questionar a vantagem pedagógica do facto de Holland descrever os temas de identidade em cinco leitores. Bonnycastle considera, com alguma razão, que somente em situações de tutoria esta classificação é pertinente e ainda assim se torna demasiado restritiva (cf. Bonnycastle, 1996: 179).

A tipificação e posterior discussão de modos de leitura pretende ser uma resposta a este problema, resultando no estabelecimento de comunidades de leitores que impõem modos de leitura particulares. A dificuldade consiste em levar um grupo a definir-se como comunidade interpretativa. Neste caso, é importante a definição de um interesse comum para o que se torna necessário o acordo através da negociação (cf. Bleich, 1994: 152).

Diferentes ao nível epistemológico, os dois autores concordam nos métodos empíricos utilizados que consistem na análise e confronto de experiências de leitura, comparando-se então uma leitura anterior com outra posterior da mesma obra por um mesmo leitor. A análise de conteúdo (relatos de experiências e entrevistas) é o método preferencial e não o estudo estatístico: “as questões individuais de um leitor

não podem ser respondidas através do conhecimento estatístico” (Bleich, 1994: 142).

Na situação interpretativa escolar, parece mais legítimo, porém, partir do grupo-classe para as investigações da leitura pelo que o tratamento estatístico possui relevância. Já referimos as objecções de Jauss à investigação empírica de Hillmann que patenteiam a sua concepção hermenêutica. As suas reflexões suscitam a nosso ver um problema fundamental nos estudos da resposta: a insuficiência de modelos exclusivamente centrados no leitor. Ora as observações de Jauss podem também aplicar-se a estes modelos psicológicos, sobretudo ao acentuarem que a projecção de fantasias dos leitores diz mais acerca destes do que de uma verdadeira compreensão do texto.

As convenções e as instituições interpretativas
em Jonathan Culler e Stanley Fish

O conceito de “comunidade interpretativa”, introduzido por Fish e referido por Bleich, vem ligar a interpretação a uma situação ou contexto e daí o seu interesse quando se considera o ensino da literatura na Escola ⁵⁰.

Como Fish demonstra no seu ensaio “Interpreting the *Variorum*”, a “comunidade interpretativa” não poderá referir-se a um grupo de alunos ou sequer de indivíduos, mas a um conjunto de normas e estratégias interpretativas que, sendo prévio aos actos interpretativos, os produz e determina a sua estabilidade e variabilidade (Fish, 1980: 167-168). Nesta proposta, a interpretação, que passa pela leitura instituída através do comentário ou qualquer forma de consignar determinadas propriedades, é um dado *a priori*:

“As comunidades interpretativas são constituídas por aqueles que partilham estratégias interpretativas, não por lerem (no sentido tradicional), mas por escreverem textos, por constituírem as suas propriedades e designarem as suas intenções. Por outras palavras, estas estratégias são prévias ao acto de leitura e por isso determinam a forma do que é lido, de modo contrário ao que normalmente se assume”.

(*id.*: 171)

O projecto de Fish no âmbito da recepção interessa-nos na exacta medida em que realça a importância das instituições, da comunidade e do papel das convenções nos modos de percepção. Negando o código como independente do sujeito que o cria, afirma a convencionalidade das categorias de percepção:

⁵⁰ Sem pretender fazer o estudo da evolução deste autor (para tal consulte-se a análise de Elisabeth Freund (1987) “Literature in the reader: Stanley Fish and affective poetics” pp. 90-111), não podemos deixar de notar o seu curioso percurso, desde a utilização de princípios e métodos críticos centrados no texto, sendo a experiência do leitor aí inscrita, passando pela atribuição do significado à experiência do leitor, até à negação da dicotomia texto - leitor com o conceito de “comunidade interpretativa”.

“No meu modelo, contudo, os significados não são extraídos, mas construídos e construídos não por formas codificadas, mas por estratégias interpretativas que criam as formas”.

(Fish, 1980: 172-173)

Também Jonathan Culler nega o ponto de partida da subjectividade para uma abordagem da interpretação, focando as convenções, instituições e estruturas linguísticas que tornam possível a interpretação textual. Deste modo, emerge a convicção comum de que a interpretação é um acto ligado a um contexto, a uma situação e a uma comunidade e resulta de “estratégias interpretativas” (Fish) e “convenções interpretativas” (Culler).

É de acentuar a produtividade metodológica deste novo ponto de partida. Aspectos textuais e elementos do processo de leitura são vistos a uma nova luz, quando se sublinha o carácter guiado da interpretação.

As exposições de Fish e Culler põem em relevo um aspecto que é fundamental ter em conta na DL e que a abordagem de Holland ignora: a mediação. A “naturalização dos textos”, pela qual a estranheza do texto literário é submetida a uma ordem discursiva própria da pedagogia, e a afirmação de que neste processo pode fazer-se qualquer coisa significar são dois dos seus efeitos.

Quando Fish dá aos seus alunos uma simples lista de nomes (de uma lista telefónica ou de um grupo de linguistas, introduzindo pequenas variantes a uma experiência que ele gosta de repetir - cf. Fish, 1993a) e a apresenta como um poema religioso do século XVII, anula a distinção convencional entre traços objectivos e subjectivos, pois compara os modos de interpretar a receitas que são maneiras de olhar e produzem o que se espera ver. Para Fish, os traços “objectivos” e irredutíveis do texto são inacessíveis de forma não mediada e as interpretações individuais, habitualmente consideradas subjectivas e variáveis segundo as características pessoais e subjectivas de cada leitor, não podem ser apenas pessoais porque advêm de comunidades interpretativas.

A ideia de leitor ideal, cujas leituras são produtos e afirmações da instituição literária, tem um maior grau de concretização em Culler na expressão de competência literária como interiorização de regras e convenções interpretativas (Culler, 1994: 113)⁵¹. Embora não reconhecamos valor teórico a esta questão (cf. supra nota 60 do cap. 1), é importante referir que, ao deslocar o objectivo da poética para o conhecimento generalizado ou linguagem enciclopédica, com isso deslocando também a compreensão da obra para a compreensão das convenções da interpretação, se abre a possibilidade de diálogo com as teorias sistémicas que atribuem uma importância cada vez maior à instituição. Parece claro que Culler estabelece uma equivalência entre a poética e a pedagogia:

⁵¹ O carácter de constructo teórico deste leitor ideal é referido por Culler como representação da noção de aceitabilidade (cf. Culler, 1994: 111).

“Explicar factos acerca da forma e significado que têm as obras literárias para os leitores é construir hipóteses acerca das condições do significado e estas constituem exigências sobre as convenções e operações interpretativas aplicadas à leitura. Em suma, defendo que se o estudo da literatura é uma disciplina, tem de ser uma poética: um estudo das condições do significado e, por isso, um estudo da leitura”.

(Culler, 1980: 49)

A questão epistemológica que decorre deste modelo teórico unitário, e que importa à crítica orientada para a recepção e à nossa própria investigação, é a anulação da oposição sujeito-objecto e, com isso, o debate entre os partidários do texto e do leitor, como Elisabeth Freund constata:

“Na verdade, a oposição de sujeito e objecto deixa de ser relevante quando leitor e texto desaparecem em sistemas discursivos de inteligibilidade, sistemas que não são um reflexo da realidade, mas são aquilo que é responsável pela ‘realidade’ de leitores e textos”.

(Freund, 1987: 108)

Mas esta posição teórica não está isenta de problemas. Se poderá parecer compatível com a “forma cultural do mundo” e com os pressupostos construtivistas, são até bastante frequentes as acusações de indeterminação e incoerência. Para Freund a indeterminação consiste em não se assumir nem uma hermenêutica negativa ⁵² nem a liberdade do universo desconstrucionista, ou seja, se o significado (ou a interpretação) não é um facto objectivo nem um acto subjectivo, também se afasta com isso a localização crítica (cf. Freund, 1987: 109). De igual modo Rosenblatt refere a abstracção que subjaz à noção das convenções interpretativas:

“Como são estas ‘convenções interpretativas’ operacionalmente definidas? Até que ponto são flexíveis ou prescritivas? Como serão assimiladas, intuitivamente ou através de uma doutrinação directa? E também é preciso esclarecer as diferenças nas ‘estratégias interpretativas’ em relação às diferenças de situação (...)”.

(Rosenblatt, 1985: 49)

Se estas alegações nos parecem pouco convincentes, já Iser formula uma objecção pertinente. Ao dar-se prioridade à instituição sobre a interpretação, suscita-se a velha questão do ovo e da galinha, e Iser tem razão quando aponta a dificuldade de definir qual terá surgido primeiro e quais as razões dos actos em si: “é um acto institucional em si uma interpretação ou é a interpretação realmente um acto institucional?” (Iser, 1991a: 231). No seu estudo da interacção entre texto e leitor, Iser estabelece um modelo claro em que a indeterminação do texto é um convite à constituição do sen-

⁵² Este termo usado por Freund já tinha sido sugerido por Geoffrey Hartman. Para as suas várias acepções ver, por exemplo, o artigo de Palmer (1983), pp. 65 e 66.

tido. Por outras palavras, o texto tem a estrutura de um apelo e a interpretação é uma necessidade decorrente da leitura. A impossibilidade de definir um quadro de referência para determinar as necessidades pragmáticas dos actos institucionais (já aludimos a esta questão a propósito das “necessidades dos alunos” no capítulo anterior) torna a questão ainda mais complexa.

Um outro aspecto, considerado por David Dickson a partir do conceito de dialogismo de Bakhtine, respeita à comunicação entre comunidades ou, se nos situarmos na perspectiva das teorias sistémicas, aos modos de relação de sistemas e subsistemas⁵³. Dickson classifica a teoria comunitária da interpretação de Fish como “estrutura monológica fechada” (cf. Dickson, 1994: 224) pelo facto de esta não privilegiar o acontecimento, ou melhor, a interacção, contrariamente a outros modelos. Numa visão das comunidades interpretativas enquanto entidades alternativas, a mudança é uma simples substituição:

“Enquanto Fish encara muito o ‘mudar de ideias’ como um mudar de camisa, com Bakhtin essa mudança é o acontecimento do sentido - o acontecimento no qual o próprio sentido é criado. Se nos permitirmos expandir - em qualquer domínio da comunicação sócio-ideológica - a noção de Bakhtin de como a paródia no romance permanentemente renova a linguagem e o sentido, começamos a ver que o que caracteriza estes acontecimentos de cruzamento dialógico não é uma troca mecânica de uma perspectiva para outra, mas ‘uma indeterminação, uma certa abertura semântica permanente, um contacto vivo com o inacabado, uma realidade actual ainda em evolução’”.
[cursivo do autor]

(Dickson, 1994: 221)

É provavelmente também por esta razão que Bleich tanto valoriza o diálogo no ensino da literatura, uma posição para que tendem muitos autores nos quais a preocupação pedagógica é mais notória. Registe-se esta afirmação de Bonnycastle:

“Em minha opinião, a experiência do diálogo é uma das melhores coisas que a educação universitária proporciona. (...) O conceito de diálogo também pode ser um paradigma para outras actividades; não é tanto uma ideia como uma experiência que pode ser carregada de emoção e sensação de descoberta”.

(Bonnycastle, 1996:49)

Concordamos com esta opinião e reconhecemos o facto de o modelo de Fish não considerar a interacção e anular o processo de descoberta ou criação de conhecimento que ela proporciona. A precedência da interpretação sobre a interacção implica que a leitura seja um dado inalterável, enfim, um modelo de persuasão:

⁵³ Para esta relação ver Viehoff (1983).

“O modelo que tenho vindo a defender, pelo contrário, é um modelo de persuasão no qual os factos que se citam estão disponíveis só porque uma interpretação (pelo menos nas suas linhas mais amplas e gerais) já foi assumida”.

(Fish, 1980: 365)

Mas se a interpretação for um dado *a priori*, não passa de outra coisa senão de um “pronto a ler”, à semelhança das investigações pedagógicas na ex-RDA, invariavelmente querendo comprovar a validade de um dado modelo teórico, ou de um “catecismo” na expressão de Jauss, o que dá certa razão a Dickson quando afirma que a leitura em Fish é desinteressante porque mecanicista e imutável⁵⁴:

“Inclino-me a pensar que na maior parte do tempo para a maioria das nossas vidas, vivemos segundo a lei das situações restritivas tal como são encaradas por Fish. E não há nada de incorrecto nisso. Mas tanto é assim, de facto, que as aceitamos como universais, e não me espanta ver Fish olhar para o seu princípio das restrições situacionais como A Condição Eterna”.

(Dickson, 1994: 229)

Balanco e consequências para a investigação

Da leitura de Habermas é possível fazer derivar um ponto de ligação entre as vertentes americanas da resposta e as que dimanam das teorias de recepção alemãs.

A substituição que faz Habermas do paradigma do conhecimento de objectos pelo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir (cf. Habermas, 1990: 276) implica a desvalorização do papel da ciência como o único tipo de conhecimento válido que nos é concedido⁵⁵.

Um dos pontos que suscita maior resistência nos círculos americanos em relação às teorias empíricas consiste precisamente na sua alegada ligação à ciência. Argumenta-se que a viragem no sentido do empirismo serve actualmente ou para legitimar os estudos literários pela utilidade social ou para reclamar o prestígio científico depois de desaparecida a literariedade. Holub é um dos autores que põem em causa a pertinência dos estudos empíricos para a literatura com base nestes pressupostos:

⁵⁴ É curiosa a discrepância notada por Dickson entre a teoria de Fish e a prática das suas interpretações (cf. Dickson, 1994: 223).

⁵⁵ Iglesias Santos, quando considera a teoria dos polissistemas, refere a propósito a expressão “ciência da cultura”, mas aproximando-a dos estudos culturais da tradição americana (cf. 1994: 346-347).

“A popularidade da investigação empírica nos estudos da recepção desde meados dos anos setenta pode ser o sintoma de uma crise mais geral na teoria da recepção. Baseadas nos métodos experimentais das ciências naturais, as investigações empíricas representaram uma distanciação dos pontos de partida hermenêutico e fenomenológico; ou então entenderam-se como meras fornecedoras de dados e resultados para modelos literários mais abrangentes. No entanto, em nenhum caso foram capazes de contribuir com avanços para a teoria literária da Escola de Constança”.

(Holub, 1984: 147)

Temos de conceder que, embora evite com cuidado a propagação de normas simplistas de tipo positivista, uma parte da metodologia empírica (por exemplo, a de Groeben e Ibsch) padece de uma certa incongruência no quadro actual, que o paradigma da intercompreensão de Habermas sintetiza e que a teoria da ciência vem reforçar ao relativizar, em vez de elaborar, critérios para a demarcação da ciência. Acrescente-se que a nítida preocupação de deslocar a objectividade de aproximação ao texto para a objectividade de aproximação às leituras, de que o investigador seria garante, parece ultrapassar o simples rigor de conhecimento, mas ir no sentido da procura de certeza, encarada como sinónimo de verdade demonstrada. Esta metodologia pretende assim substituir um (falso) domínio sobre o texto, pelo domínio sobre a interacção textual, em vez de a considerar num jogo de relações do próprio conflito humano.

No que respeita à TEL e segundo declarações do próprio Schmidt (1996: 289), não há qualquer aspiração à cientificidade, não se temendo a aproximação subjectiva do crítico investigador integrado no sistema teórico e académico com as regras e convenções próprias desse sistema⁵⁶. Isto mesmo afirmam Barsch, Rusch e Viehoff quando introduzem um volume de estudos sobre a teoria empírica:

“No âmbito de uma metateoria construtivista, a expressão ‘problema do observador’, aponta para que qualquer observação (também científica) e afirmação (sem excepção) são feitas por um sujeito (humano)”.

(Barsch, Rusch e Viehoff, 1994: 14)

O interesse continuado pela hermenêutica e a desconfiança em relação a teorias totalizadoras, como a TEL ou a teoria dos polissistemas, também podem estar na origem de críticas ao empirismo. Alega-se então a desnecessidade do esforço metodológico perante as conclusões triviais e a irrelevância das hipóteses colocadas. Provavelmente o que está em causa, quando as teorias norte-americanas se situam à margem de uma aproximação (poli)sistémica na compreensão global dos fenómenos culturais, é que a própria noção de sistema relacionada com a literatura repugna em certa medida. Os

⁵⁶ A aproximação subjectiva está presente em ambos os níveis considerados pela TEL, isto é, tanto o nível do intérprete integrado no sistema literário como o nível do investigador.

factos literários não são previsíveis, fáceis de verificar e passíveis de sujeição a experiências, pelo menos, os relevantes. A singularidade e contingência do literário na expressão de Steinmetz (1996: 219) não se adequam a generalizações nem a pretensões de rigor experimental.

Não nos distanciamos desta posição, mas já tivemos oportunidade de demonstrar as virtualidades das teorias sistémicas⁵⁷. Por outro lado, uma parte da resistência a estas teorias radica no entendimento de que elas remetem para um sistema metódico e ordenado, com um padrão reconhecível. Na verdade, o uso do adjectivo “sistémico” em vez de “sistemático” pretende referir simplesmente algo relativo ou pertencente a um sistema, não deixando de contemplar o espaço da desordem⁵⁸.

Ora uma das melhores contribuições das teorias sistémicas é a consideração dos papéis de acção: “permite-nos distinguir entre diferentes estruturas e níveis de sistemas bem como reformular a noção de papéis de acção” (Barsch, 1991: 355).

Neste ponto, a conexão entre a língua e a *praxis* estabelecida por Habermas é particularmente relevante. De acordo com este nexa, não só terá de ser considerada a imagem linguística do mundo como um *a priori* concreto e histórico (cf. Habermas, 1990: 295), mas também terão de se ter em linha de conta os processos de socialização (incluídos pela TEL em cada elemento teórico pertencente à sua teoria mais abrangente da acção comunicativa e próprios desse elemento em particular, juntamente com o sistema de pré-condições):

“Os participantes já não vão buscar a este mundo da vida somente os padrões consensuais de interpretação (o saber de base do qual se alimentam os conteúdos proposicionais), mas também os padrões de relações sociais de confiança no plano normativo (as solidariedades tacitamente implícitas em que se apoiam os actos elocutórios) e as competências adquiridas nos processos de socialização (o pano de fundo das intenções do locutor)”.

(Habermas, 1990: 291)

De acordo com a “pretensão de validade” e a “situação ideal de discurso”, e aceitando que os participantes da interacção “coordenam os seus planos de acção através de um acordo entre si sobre qualquer coisa no mundo” (Habermas, 1990: 277), terão de se considerar os papéis e as formas de actuação no sistema social da comunicação literá-

⁵⁷ Fora dos círculos americanos, é difícil negar a crescente influência que esta linha de investigação tem actualmente nos estudos literários, alargando os âmbitos de aplicação nas direcções do paradigma semiótico já apontadas por Jausse em *Wege des Verstehens* e que se encontram resumidas no capítulo anterior. Iglesias Santos vê as teorias sistémicas como das hipóteses mais promissoras dos anos 1990, constituindo uma nova orientação que só não designa por mudança de paradigma devido a dificuldades que se prendem com o uso do termo (Iglesias Santos, 1994: 311).

⁵⁸ Este espaço da desordem conduz a que o termo sistémico não possa ser confundido com sistemático. É por isso que Even-Zohar refere a noção de heterogeneidade estratificada (cf. Even-Zohar, 1990: 12).

ria⁵⁹. O texto e os actos interpretativos não podem dissociar-se de um certo contexto de agir, na designação de Habermas:

“Não há razão pura que só posteriormente tivesse vestido as roupagens linguísticas. O que há é uma razão encarnada, à partida, em contextos de agir comunicativo como em estruturas do mundo de vida”.

(Habermas, 1990: 297)

Neste contexto, o conceito de “acto literário” assume uma particular relevância, tal como Gerhard Rupp o define:

“De facto, ‘acto’ neste sentido é concebido como uma interacção entre leitores e textos, leitores e outros leitores, leitores e exigências institucionais. Por último, mas não menos importante, envolve a interacção entre o campo do ensino institucional literário e a investigação científica e a observação no sentido de investigação da acção”.

(Rupp, 1991: 325)

Se a teoria de Habermas poderá, com vantagem, ser complexificada como se sugere mais recentemente, pois o conflito pode ser originado pelo desejo de se atingir o consenso, há aqui dois pontos importantes relacionados com a questão do acordo.

Primeiro que o teste ao consenso que representa as validações de Groeben se torna irrelevante na medida em que a verdade, susceptível de controlo através de meios fiáveis, se diferencia das respostas oriundas da interacção que apenas correspondem a justificações revogáveis para uma melhor resposta, isto é, são sujeitas à negociação, usando o termo de Bleich. Faz sentido, portanto, substituir o teste ao consenso pela consideração das relações de interacção entre os participantes da comunidade de comunicação.

Segundo porque “nenhum acordo pode ser atingido numa base exclusivamente individual” e sem “interferência de qualquer instituição sociocultural” (Even-Zohar, 1990: 32), partimos da constatação de Barry Chabot de que os modelos de Bleich e Holland na conceptualização da identidade ou subjectividade são insuficientes para explicar o facto de haver acordo quanto ao significado de um texto e de que há necessidade de fundamentar a compreensão do processo de leitura numa determinada situação interpretativa (Chabot, 1985: 22). Deste modo se justifica que aceitemos a posição de Stierle quando afirma que o potencial da recepção não pode ser destacado

⁵⁹ Habermas desenvolve a noção de que toda a comunicação linguística humana envolve “pretensões de validade” e pressupõe “uma situação de discurso ideal” como situação em que não ocorrem restrições exteriores que impeçam os participantes de fazer uma avaliação das provas e dos argumentos, na qual cada participante dispõe de uma oportunidade igual e livre de participar na discussão. Isto permite uma melhor apreciação crítica das formas de interacção e das instituições sociais existentes.

de maneira suficiente mediante a descrição de recepções singulares (cf. Stierle, 1987: 109). O último elemento teórico da TEL, designado por teoria da transposição (TLV), permite precisar a problemática da situação interpretativa em contexto universitário. A necessidade de desenvolvimento de modelos parciais nesta teoria é, aliás, apontada por Beaugrande (1982: 9).

Relacionado com a instituição académica, o literário abrange aspectos diversos de ênfase mais pessoal ou mais social, quer englobando a função cognitiva da literatura, quer as formas de representação que ela proporciona, quer ainda a experiência comum para a qual pode remeter, no âmbito das formas da consciência social. Mais precisamente, envolve questões como a formação das disciplinas, a avaliação, a cano-nização e, de um modo geral, o comentário de texto.

Ao pretendermos investigar, sobretudo, as correlações entre as propriedades do texto e o comportamento dos receptores⁶⁰, temos de considerar o aspecto da assimetria da comunicação referido por Iser e que é preciso distinguir do acto de leitura na interacção didáctica em plenário que a nossa investigação não abrange. Bleich tem consciência que o problema recorrente na investigação da resposta é criar uma maneira sistemática de a tornar acessível (cf. Bleich, 1985: 296). Neste sentido, julgá-mos preferível partir de testemunhos de resposta concebidos como objectos visíveis para análise. Schmidt considera esta uma restrição necessária, o que leva também a que factores com influência na recepção como, por exemplo, a motivação, não sejam considerados na TEL de modo a tornar exequível a investigação empírica (cf. Schmidt, 1982: 155).

Seguindo estes princípios, elaborámos um inquérito de grupo baseando-nos na noção de “repertório”, uma das contribuições mais prometedoras da teoria dos polisistemas e a que Iser atribui uma base funcional para a sua fenomenologia da leitura. O “repertório” é definido então como o conjunto de normas e elementos com que um texto literário é produzido e interpretado e, por compreender materiais já disponíveis previamente, enfim, uma tradição, distingue-se da noção de “código”. No repertório integram-se os modelos segundo os quais o texto é interpretado (cf. Even-Zohar, 1990: 41) e que pressupõem a existência de um certo tipo de pré-conhecimento e normas colectivas. Nos termos da TEL, isto corresponde ao sistema de pré-condições e ao processo de socialização. Envolvendo conceitos-chave como o “pré-conhecimento” e o “acordo” (Even-Zohar, 1990: 39), o repertório pode aproximar-se de conceitos simila-

⁶⁰ É esta a dimensão sobre a qual a nossa investigação incide, mas o programa de Schmidt para a TLV abrange outros dois objectivos principais tal como são enunciados por Wienold, nomeadamente determinar as actividades dos participantes com papel na transposição de textos (consideraremos esta dimensão de certo modo ao incluirmos o aspecto das práticas lectivas), e definir os papéis da linguística e dos estudos literários na formação de professores cujas actividades profissionais incluem a transposição (cf. Schmidt, 1982: 153).

res: os de “horizonte de expectativas” de Jauss ⁶¹ ou de “códigos culturais” da Semiótica, na medida em que as tradições culturais se constituem como lugares da compreensão, numa linha também desenvolvida por Gadamer. Refira-se a propósito que a noção de tradição, central na obra de Gadamer, surge problematizada em Habermas e Iser porque tanto permite quanto pode impedir a comunicação autêntica. Habermas sublinha as distorções ideológicas que impedem a comunicação, Iser as normas sociais e históricas que a obra literária nega ao proporcionar uma nova perspectiva. Ora este aspecto assume particular relevância na DLE e, por isso, deve merecer a nossa atenção. Se o grau de familiaridade com um repertório específico não tem de ser idêntico para toda a comunidade de alunos, ele está pressuposto na comunicação literária. É o modo da sua ocorrência e os seus efeitos sobre a interpretação que nos propomos analisar. Pretendemos averiguar qual a importância dos textos que constituem comunidades específicas de leitores nos modos de recepção de textos poéticos e o seu efeito na descodificação semântica.

Porém, diferentemente da perspectiva adoptada pela teoria dos polissistemas, que centra a investigação na especificidade da comunicação literária em relação a um dado grupo e considera o facto literário como um sistema baseado nas actividades de todos os participantes do processo da comunicação literária, a nossa abordagem privilegia não só a categoria institucional na qual o processo tem lugar, não arredando as normas intersubjectivas e colectivas, mas também o receptor considerado na sua individualidade que, de resto, está de acordo com os pressupostos da TEL ⁶². Estes assumem que, em todos os subsistemas do sistema literário, “o agente actua no âmbito do seu sistema de pré-condições”, do qual fazem parte, no caso da componente receptiva, aspectos mais directamente ligados ao receptor, sejam eles biológicos ou psicológicos. Segundo Schmidt, a percepção é o pré-requisito das actividades e operações da recepção (Schmidt, 1982: 137) que, nos textos escritos, passa em primeiro lugar por uma impressão sensorial visual relacionada com a organização neuro-biológica do ser

⁶¹ Quando Jauss sustenta a tese de que a reconstrução de um sistema objectivável de referências que compõe o horizonte de expectativas permite aceder à esfera do sentido de uma obra literária, tese que dirige contra aqueles que, como Welleck, pensavam que por esta via não se poderia escapar ao psicologismo, daí resultando, quando muito, uma sociologia do gosto, faz depender de três factores a criação do horizonte de expectativas em relação a cada obra no momento do seu aparecimento: a compreensão prévia do género, da relação com outras obras anteriormente conhecidas e da função poética e prática da língua. Na teoria da transposição, a tradição interpretativa faz parte do pré-conhecimento na inter-relação entre o texto e o texto comunicativo.

⁶² Aceitamos, pois, as implicações deste modelo e, por isso, temos de recusar a distinção de Groeben entre recepção e interpretação, pelas razões que já foram suficientemente expostas, como também entendemos carecer de relevância a separação feita pela teoria marxista entre investigação da leitura e da recepção, a primeira considerada secundária por se ocupar da história geral, da sociologia e psicologia da leitura e do leitor.

humano e com a sua personalidade (Schmidt, 1982: 138) ⁶³. Não excluímos, à partida, este conjunto prolixo e a hipótese de que pode provocar variações na superfície textual relativamente a dados grupos:

“As *predilecções individuais* do sujeito perceptor podem variar amplamente: necessidades, expectativas, disposições, condição física, etc., na altura da percepção. O processo de recepção opera frequentemente sobre estes factores, por exemplo, a excitação produzida por ler um romance policial ou uma novela erótica. A estrutura da personalidade e a história da aprendizagem prévia do indivíduo podem também desempenhar um papel na recepção”. [cursivos do autor]

(Schmid, 1982: 138)

Na lógica de expansão da TEL, no que se refere à relação entre os subsistemas - uma relação que, na opinião de Beaugrande (cf. 1982: 8), não está em condições de ser testada empiricamente - o que distingue os estudos de recepção dos estudos de leitura é apenas o seu grau de abrangência ou particularização. Deste modo, a nossa análise das leituras (incidindo nos textos escritos) constitui apenas uma forma, embora relevante, de recepção:

“Para limitar a nossa discussão, ocupar-nos-emos da recepção de textos *escritos* como veículos mais comuns da comunicação literária. Assinalaremos condições especiais para outros media quando apropriado”. [cursivo do autor]

(Schmidt, 1982: 134)

Para a nossa investigação, aproveitamos também a sugestão de que os leitores aplicam esquemas prévios de leitura ou bases de percepção para a leitura numa variedade de modos, desde a apreensão do mundo pelos sentidos ao contacto com vários géneros de discurso em leituras anteriores, e que se diferenciam do tema da identidade em Holland ⁶⁴.

Para terminar, devemos dizer que reconhecemos a pertinência das razões no movimento de contestação em relação à metodologia empírica, mas, ainda assim, consideramos não ser irrelevante a associação ao facto literário de métodos de reconhecida fiabilidade. Pois não será útil a utilização das amostragens de modo a poder considerar válidos para toda a Alemanha os resultados obtidos através do estudo empírico de determinado universo de leitores, como tem feito o grupo NIKOL? É certo que as

⁶³ Schmidt utiliza a noção de Walter Kintsch de “memória semântica”, explorada pela psicologia experimental, que propõe um modelo de conhecimento como rede de nós e associações, organizando os conteúdos de um dicionário mental (cf. Schmidt, 1982: 141)

⁶⁴ Alan Purves entende estes esquemas prévios de um modo mais abrangente do que Holland. Na sua perspectiva, são modos de perceber o discurso que podem consistir nas escolhas ou selecções feitas a partir do texto (cf. Purves, 1985: 60).

conclusões a que fomos chegando no nosso percurso pela hermenêutica conduzem à não aceitação de uma concepção epistemológica de que a realidade fala por si, se exprime objectivamente e não precisa de ser interrogada. A citação de Jausse supra mencionada, “a história não fala, mas responde” (cf. supra, p. 100), tem aqui especial pertinência.

O que diferencia a TEL das teorias literárias de tendência hermenêutica é o facto de o seu objecto não consistir no estudo e interpretação de textos, mas no estudo do sistema literário com utilização de métodos empíricos, como acentua Assche (cf. 1991:347). Ao considerar o seu objecto de investigação todo o sistema literário, nega, de certo modo, a posição proeminente que a interpretação possui nos estudos literários e redefine-a como um modo de actuação, entre vários, no interior do sistema social da comunicação literária.

Por este conjunto de razões, em vez de uma decisão global contra ou a favor do empirismo, será preferível considerar graus de adequação (além de que a tarefa de contribuir com dados e resultados não será de todo despicienda). Daí não excluirmos o estímulo apreciável que pode ter a investigação da recepção empírica, pois muitas questões permanecem sem resposta ou apenas agora começam a ser clarificadas. O próprio Holub reconhece isto quando aponta a necessidade de algum empirismo em determinadas áreas (1984: 145-146).

Destes confrontos teóricos, e por entre a grande diversidade de concepções e resultados, ressaltam questões fundamentais para a nossa investigação que se constituem como questões prévias ao nosso processo de sistematização teórica e metodológica. Partindo da concepção de acto literário, iniciaremos o próximo capítulo pela definição das dimensões que dele fazem parte, a situação, o agente e o texto.

parte II
A RECEPÇÃO DO TEXTO POÉTICO
um Estudo Exploratório Transcultural

“Intense preoccupation with the sources of our meanings is disturbing, increasing our sense that our beliefs are a veil and an artificial veil between ourselves and something that otherwise than through a veil we cannot know.”

(I.A. Richards, *The Philosophy of Rhetoric*. 42)

Conceitos fundamentais

O acto literário

Do ponto de vista da teoria da comunicação e no que se refere à leitura, as diversas orientações teóricas podem resumir-se aos modelos *bottom-up*, assumindo que o sentido se inicia a partir do texto, os modelos *top-down*, atribuindo ao leitor todo o significado textual, e os modelos interactivos, reconhecendo que o processo interpretativo é mais do que apenas o texto ou o leitor. Conquanto estes últimos modelos sejam os mais aceites, dando azo inclusive à concepção de programas de computador¹, são também objecto de muitas discrepâncias que vão desde o próprio significado de “interacção” até aos elementos a incluir no processo interactivo e à relação que eles estabelecem entre si.

A opção, que expressámos no capítulo anterior, de substituir os habituais termos “texto” e “leitor” pela noção de “acto literário”, no âmbito de um sistema do qual faz parte um determinado conjunto de textos e de relações estruturadas entre agentes, tem consequências a nível da relação tradicional do par “texto” e “leitor” devido à inclusão do terceiro termo que remete para a “situação interpretativa”. Para Barry Chabot ela deve constituir o ponto de partida para o conhecimento da leitura ou da interpretação (cf. 1985: 30)².

¹ Encontramos uma descrição dos programas em Zwaan (1993: 21).

² Neste sentido se pronuncia também Rosenblatt ao propor a substituição de “interacção” por “transacção”. Este último termo, retomado de Dewey e Bentley, pretende ultrapassar a dualidade presente no termo interacção, que ainda traduz a relação entre duas entidades distintas e separadas, previamente definidas, e deste modo se demarca do modelo bi-activo de Holland, ao designar um processo no qual os elementos ou factores são aspectos da situação total, cada um condicionando e sendo condicionado pelo outro (Rosenblatt, 1994: 17). No estudo empírico sobre um conto de Sá-Carneiro que levou a cabo com alu-

A ênfase no contexto ou situação tem gerado uma nova definição da realidade e identidade em geral, patente em teorias literárias, linguísticas, psicológicas, que convergem com a DLE na consideração deste factor. É certo que esta consciência sempre terá existido em relação à comunicação literária, desde o psiquismo e situação do autor, passando pela contextualização da doutrina política feita no materialismo dialéctico, até à consideração do contexto dos receptores nas teorias da recepção. Pode dizer-se que a ideia tradicional de interpretação nos estudos literários tem combinado duas funções diversas: a compreensão e a explicação do significado. A hermenêutica logo procurou fazer a distinção entre a *ars intelligendi* e a *ars explicandi*, ressaltando que a primeira é prévia à segunda. Esta não é uma tarefa monolítica e pura *interpretatio*, antes, sendo pública, é *applicatio*, ou seja, o valor ou o uso numa situação particular. O reconhecimento de que a pragmática literária, a disciplina que tem por objecto o discurso literário em contexto, não é propriamente uma novidade parte dos próprios pragmatistas:

“Por conseguinte, a pragmática literária não é realmente uma novidade: tal como M. Jourdain de Molière descobriu que tinha falado prosa toda a sua vida, muitos académicos descobrirão que o que na verdade têm feito é pragmática literária. Se realmente há algo novo na pragmática literária, a novidade reside numa consciência mais apurada das relações entre o contexto e o discurso”.

(Enkvist, 1994: 45)

E não se pode negar que esta consciência mais apurada deu azo a que, a partir das investigações sobre o uso linguístico, começasse a desenvolver-se um novo conceito de literatura, abrangendo convenções institucionalizadas, por vezes em estreita relação com a história.

De igual modo, é hoje ponto assente na DLE que, na comunicação quotidiana, a situação contextual influencia as interacções verbais e o modo como são entendidas. Basta lembrar o exemplo clássico, muito usado na DLE, a partir do conceito de força ilocucionária da teoria dos actos de fala de Austin, em que se mostra que a mesma sequência de palavras, “não podes abrir a janela?”, transcende o acto verbal e tem um significado diferente por ter uma força ilocucionária diferente, na medida em que pode expressar um pedido, uma queixa, uma ordem ou uma pergunta. Ora isto pretende mostrar também que os actos ilocucionários não pertencem apenas ao domínio subjectivo, mas ao sistema convencional da língua³. Por outras palavras, a consciência da

nos do ensino básico a partir do modelo de Holland, Dias (1994) considera paradoxal a inflexibilidade de Holland, na medida em que este não considera que a estrutura psíquica pré-existente possa moldar *a priori* a própria percepção do objecto (cf. Dias, 1994: 20). O papel que a hermenêutica atribui ao pre-conceito no processo de compreensão vem reforçar esta crítica.

³ No debate que, no final dos anos 1960, opôs Searle a Grice, os termos chave foram “convenção” e “intenção”. Na teoria dos actos de fala, na forma assumida por Grice, ressalta a independência parcial do significado em relação à forma e à convenção. A previsão da

situação é também consciência das condições de produção do discurso e da interpretação. Para Parret, os membros de uma comunidade só são capazes de interpretar as realizações linguísticas se interpretarem os contextos nos quais elas têm origem (cf. Parret, 1980: 73), uma perspectiva semelhante aos trabalhos de Pit Corder e Dell Hymes que gozaram de uma maior divulgação na DLE.

Por tudo isto, os contextualistas criticam a visão estruturalista da língua que centrava o estudo da LE ao nível da competência⁴. Por isso também, na determinação do significado entendido ou situacional, Umberto Eco considera necessário comparar o significado convencional (que contempla uma semântica em formato de enciclopédia adequada ao uso em contextos diversos) com uma série de dados que constituem uma situação de enunciação (cf. Eco, 1994: 59). Esta atenção à situação faz com que se ultrapasse o domínio da competência semântica e se entre no domínio da pragmática. A situação de enunciação, prevista no modelo de Eco, vai muito além da situação entendida no sentido de meio físico, ao remeter para a interpretação textual e ao incluir na enciclopédia do leitor domínios como a competência intertextual e o mecanismo de hipercodificação retórica e estilística, entre outros (cf. Eco, 1983).

Ora, muito embora a indissociabilidade da situação e do discurso esteja pressuposta, o que podemos constatar em manuais de LE é a dominância absoluta do imediato e do concreto, isto é, uma situação entendida como meio físico. É para este facto que alerta Gschwind-Holtzer:

“Porém, sejam ‘situados’ ou ‘fora de situação’, todos os actos comunicativos são unidos por uma característica comum que os classifica no mesmo tipo geral; o conjunto dos discursos refere-se ao universo pragmático, reenvia para a materialidade dos objectos ou das acções. Esta constatação, válida para a maior parte dos métodos audio-visuais, permite colocar a regra didáctica da indissolubilidade do vínculo realidade física/discurso nas comunicações apresentadas no nível elementar da aprendizagem de uma língua, regra que afasta o que se pode chamar a ‘situação idealizada’ onde os enunciados reenviam para o domínio da abstracção. O mundo da palavra é limitado às fronteiras do concreto e especificamente às fronteiras do universo imediato”.

(Gschwind-Holtzer, 1981: 90)

Parece-nos de extrema relevância para a DL esta objecção à limitação dos discursos ao universo pragmático. É esta também a posição de Lyons quando considera a semântica behaviourista, embora reconheça que propor o estudo de enunciados cuja significação está ligada a estímulos observáveis pode resolver a acessibilidade do sentido:

intenção é, em princípio, um traço inerente à interpretação e não pode ser determinada por traços estilísticos, nem estes podem confirmar o significado intencional. Por isso, Hirsch afirma que o que está ao alcance da estilística é fornecer chaves que possam desviar o peso a favor de uma interpretação ou de outra (Hirsch, 1976: 72).

⁴ Esta questão suscita o tipo de problema didáctico já referido e que consiste no modo como a sala de aula pode contemplar a situação contextual.

“O que mais ressalta nas teorias behaviouristas do significado até hoje propostas reside no facto de apenas darem conta, de uma maneira plausível, de uma reduzida fracção dos enunciados da vida quotidiana”.

(Lyons, 1980: 113)

De qualquer modo, esta função capital atribuída à situação na comunicação teve repercussões importantes na DLE. Fundamentalmente conduziu à revisão do material pedagógico (que passou a dar conta das regras organizativas da comunicação), à redefinição dos objectivos de aprendizagem (onde a noção de competência comunicativa se substituiu à noção de competência linguística) e veio perspectivar a instituição pedagógica como condicionante da aprendizagem e, mais do que isso, muitas vezes até como organismo de pressão.

Da área da psicologia, podemos citar o modelo de leitura desenvolvido por Rolf Zwaan, com alguma projecção nos estudos empíricos, baseado em estratégias mentais que os humanos possuem perante situações recorrentes, “*situation-action models*” (SAMs) e que lhes permitem, entre outras coisas, identificar a situação em que se encontram, possuir expectativas, activar conhecimentos relevantes e adequar a acção apropriada em relação à situação (Zwaan, 1991: 167-168). A partir daqui, e transpondo-o para o domínio da compreensão literária, Zwaan desenvolve o modelo literário de situação-acção (L-SAM), “*literary situation-action model*”, que regularia o processo de compreensão na leitura (*ibid.*). Não querendo discutir os elementos que fazem parte deste modelo, por exemplo, processos de identificação de estruturas textuais que funcionam como chaves para o activar ou pelo menos estruturas parciais dele, disposições do leitor, conhecimentos sobre normas estéticas, comunicação literária e estratégias cognitivas (*ibid.*), duas questões nos suscitam algumas dúvidas: nomeadamente a recorrência que a noção de modelo pressupõe e a ordenação em hierarquia dos elementos que o compõem. A hierarquização é estabelecida por Zwaan a partir de um nível mais geral, por exemplo, de um modelo *standart* da realidade que orienta o discurso e a leitura da literatura e funciona como inferência heurística. Já tivemos oportunidade de constatar a importância que tem na TEL o sistema de pré-condições, que faz parte de todos os elementos teóricos do sistema literário e, por conseguinte, também da recepção, mas, uma vez que possui um aspecto tanto individual como social, a forma como os elementos se inter-relacionam não é rígida nesta teoria. Para além de as duas leis básicas que se entendia ordenarem estes elementos, as denominadas macroconvenções estética e da polivalência, serem actualmente postas em causa, ainda há a considerar o facto de as normas de produção e recepção literárias não serem uniformes numa sociedade (cf. Schmidt, 1982: 159). Considerando tudo isto, estabelecer um modelo hierárquico pode ser demasiado simplista. Contra as taxonomias do conhecimento e a hierarquização de emoções se pronuncia Schmidt:

“Componentes imaginativas e emocionais são dificilmente representáveis em tal quadro conceptual (...). De acordo com isto, não parece aconselhável trabalhar com taxonomias do conhecimento”.

(Schmidt, 1991b: 290)

A concepção de Ortony, ainda dentro de uma corrente psicológica que não tem em conta os aspectos sociais contemplados pela TEL, mas sendo mais fluida do que o modelo L-SAM, vem introduzir outro aspecto relevante a ter em conta: a variabilidade. Igualmente admitindo a totalidade da situação na qual um texto é lido, em vez de a designar por “modelo”, que presume a recorrência, propõe o termo “*ambiance*” (cf. Ortony, 1985: 157) e assim alia intrinsecamente os aspectos da situação à multiplicidade de factores ligados ao receptor, tanto físicos como psicológicos, as suas motivações e o seu humor durante a leitura da obra, remetendo para uma extrema variabilidade em graus de atenção, emoção ou experiências sensoriais, enfim, para o que Els Andringa designa por “polifonia de percepção” (1996: 5).

A consideração destes três elementos em conjunto, o texto, o texto comunicativo e a situação, na medida em que são concebidos como uma totalidade irredutível, ultrapassa a polarização da obra presente em E. D. Hirsch (1976) na distinção hermenêutica feita por este autor entre significado (*meaning*) e significação (*significance*)⁵.

O que é interessante constatar é que Hirsch se apoia nesta distinção para procurar um critério que valide a interpretação. Procurando determinar o “correcto significado do texto” que, no seu entender, a crítica tem negligenciado, ocupando-se sobretudo da significação, afasta considerações ligadas a este último aspecto, como o enriquecimento ou a utilidade pessoal. Mas, mesmo que se assuma, na linha de Gadamer, a subjectividade a que não pode escapar qualquer pretensão interpretativa, ainda assim uma crítica corrente dirigida à teoria do círculo hermenêutico consiste em que este não tem em devida conta a relação entre a interpretação do leitor e a interpretação do contexto mais alargado relevante para a sua compreensão, como fazem a TEL ou a hermenêutica semiótica de Umberto Eco. É esta objecção que vemos expressa em Juhl quando refere a importância para a interpretação de um grande conjunto de textos, entre literários e não literários, que dão informações explícitas e não ambíguas sobre a obra (cf. Juhl, 1986: 296), uma posição que partilha com Rorty:

“A leitura de textos é uma questão de os lermos à luz de outros textos, pessoas, obsessões, fragmentos de informação, ou seja o que for de que dispusermos para vermos o que acontece a seguir”.

(Rorty, 1993: 94)

Também Umberto Eco em *Lector in fabula* refere a importância para a interpretação textual de uma memória intertextual.

⁵ Note-se que, apesar desta distinção, em que o primeiro termo se refere à totalidade do significado verbal do texto e o segundo ao significado textual em relação com um contexto mais alargado como, por exemplo, um sistema de valores estranho ou outra época histórica, o autor ressalva que o significado não pode ser dissociado do seu efeito correlativo ou valor. Já Iser vai mais longe, pois os pólos artístico e o estético são complementados com a dimensão do real de que fazem parte os sistemas sociais (cf. Iser, 1991b: 19ss).

No âmbito do conceito sociológico de actuação no quadro da TEL, teremos de considerar as regras específicas no quadro de uma função social ligada à interpretação. Se se considerar, com Werner Krauss, que “mesmo o leitor leigo tem interesse e direito de saber em que medida é que a crítica e a história literárias estão em condições de o ensinar de uma forma objectivamente adequada” (Krauss, 1989: 19-20) então terá de se admitir a importância de um determinado repertório e a “interposição de um domínio de comunicação explicitamente regulada entre o texto literário e a necessidade de orientação do público” (Schmidt, 1982: 165). É através deste domínio que a teoria da transposição da TEL se demarca do círculo hermenêutico que também pressupõe a impossibilidade de separar o processo interpretativo do pré-conhecimento (*ibid.*).

Embora sem lhes atribuir a relevância que têm em Stanley Fish (pois não é despropositado considerar que as comunidades interpretativas são múltiplas e não monolíticas e portanto não podem controlar todas as interpretações dos seus membros) não se pode afastar o papel dos princípios reguladores neste contexto particular. As práticas, convenções e métodos instituídos constituem o modo guiado da interpretação a que pertence uma variedade de textos da tradição cultural.

Reconhecendo embora a produtividade do novo ponto de partida que consiste em considerarmos as dimensões do acto literário como uma totalidade irreductível, o nosso estudo exploratório terá de as considerar artificialmente separadas. Esta necessidade é reconhecida por Hauptmeier, Meutsch e Viehoff quando mencionam a pertinência de estudos baseados na situação (1987: 21). É devido a essa necessidade metodológica que começamos por analisar alguns aspectos relacionados com a variável “situação” (talvez a mais problemática da relação) no que respeita à situação pedagógica.

A leitura na situação pedagógica ou o contrato social

Uma das dificuldades decorre do facto de a noção de situação ou contexto, essencialmente e por definição, ligada a circunstâncias localizadas no espaço e no tempo - de produção e recepção - não poder ser objecto de um estudo linguístico. Entre a diversidade de posições e nomenclaturas, coexistem duas atitudes. A primeira separa o contexto e a situação, esta surgindo como facto extralinguístico, aquele como facto linguístico ⁶. A segunda relaciona o contexto com a situação e põe a tónica na relação entre a forma linguística e os factos não linguísticos que lhe estão associados (sendo o contexto, para alguns autores, sinónimo de situação, mas podem distinguir entre contexto verbal e situacional). Se admitirmos como mais correcta esta última posição, teremos de considerar, como Fowler (1986), que o contexto de realização linguística (*utterance*) está ligado ao contexto cultural e, portanto, a toda uma rede de convenções

⁶ Trata-se de uma distinção estabelecida por Widdowson, para citarmos um autor que se centra bastante nos exercícios didácticos associados ao uso “real” dos padrões linguísticos (Widdowson, in Marques, 1990: 49).

sociais e culturais e de instituições que constituem a cultura em sentido lato (cf. Fowler, 1986: 86). Apesar da infinidade possível de situações e portanto de contextos, estes podem ser tipificados. Esta tipificação pressupõe então convenções culturais que classificam os objectos e actividades culturais em categorias com significações distintas, o que remete para um dos efeitos da institucionalização que consiste em estabelecer normas de comportamento aceites numa comunidade linguística e cultural de modo a manter em certos limites a variabilidade dos idiolectos⁷. Nesta medida, não é irrelevante termos em atenção alguns aspectos que particularizam a comunicação literária em contexto escolar e as suas possíveis consequências na recepção da literatura.

O primeiro traço distintivo a considerar consistirá em que se as características ligadas ao autor participam das características da comunicação literária escrita de um modo geral, já o mesmo não se passa com as ligadas ao receptor. O escritor é animado por uma necessidade comunicativa e não pode aspirar a converter-se em receptor. A sua comunicação é centrífuga e não espera resposta mas acolhimento. É pluridireccional. Ele não tem a iniciativa do contacto que pertence normalmente ao receptor. Em contexto escolar, a este também não é proporcionada a iniciativa, o que não pode deixar de intervir na recepção das obras. Fora do contexto escolar, a iniciativa do receptor é mais ou menos desinteressada no sentido de não obedecer a qualquer objectivo prático. Em contexto escolar, o objectivo prático não pode ser arredado. A sua reacção à obra através de juízos críticos ou de valor e a metalinguagem que utiliza não podem abstrair-se da situação lectiva e da avaliação implícita, quando não formal. É preciso não esquecer que quando os alunos comunicam em contexto escolar o fazem para professores de língua e de literatura com o intuito de demonstrar conhecimentos, técnicas, informações e determinadas capacidades. Por outras palavras, com o intuito de se fazer valer academicamente. Neste caso, a comunicação é um instrumento para conseguir determinados objectivos. Ora, se esta é uma utilização da língua que pode ser perfeitamente considerada “autêntica”, o que, na nossa opinião, não tem sido suficientemente sublinhado, também altera profundamente um dos traços característicos da comunicação literária. Neste ponto Enzensberger, um escritor que pertence ao programa escolar na Alemanha, traz à discussão a questão da possível incompatibilidade entre a “leitura livre” e a leitura no âmbito da disciplina escolar, portanto susceptível de ser organizada em saberes e prever comportamentos que demonstrem a aquisição dos saberes. O argumento utilizado por Enzensberger é o seguinte: à literatura pertence o inalienável direito de a ignorarmos, nisso reside grande parte do seu encanto e é o que, de resto, grande parte da população faz (in Payrhuber e Weber, 1978: 12).

Ainda quando o receptor tem a iniciativa do contacto, o contrato individual transforma-se em contrato didáctico, e por isso social, em virtude de determinados fins institucionais e objectivos pragmáticos que pertencem a uma situação de comunicação

⁷ Pit Corder refere este efeito a propósito da interlíngua (preferindo, no entanto, a este termo que se firmou na DLE, a designação de “competência transitória” para referir a língua dos alunos na aprendizagem da LE) e do modo como esta escapa à manifestação institucionalizada (Corder in Marques, 1990: 266ss).

com componentes comuns a outros contextos discursivos, por exemplo, um canal privilegiado, um dado quadro espaço-temporal, estratégias discursivas específicas, um desenvolvimento ritualizado em função da representação social e das condições que lhe são próprias.

A distinção proposta por Applebee para o estudo da resposta permite-nos precisar melhor esta problemática.

Applebee desenvolve um quadro conceptual a partir da noção de Britton da experiência de observador, assim denominada para descrever a experiência da leitura literária (Applebee, 1985: 87). Neste papel, o leitor está isento das exigências de um envolvimento directo, de um papel participativo presente na linguagem da acção quotidiana e na interacção profissional. Applebee sublinha aqui um aspecto que consideramos fundamental na comunicação literária, na linha do que Holland também refere:

“Na realidade quanto mais uma obra se distancia do mundo das preocupações imediatas, mais livres nos sentimos para nos envolvermos com a obra. Num certo sentido, colocarmo-nos no papel de espectador é acreditar que não temos de agir em resultado da nossa experiência e permitirmo-nos, assim, ser envolvidos sem reear as consequências”.

(Applebee, 1985: 90)

Em contrapartida, estar implicado numa interacção social significa a possibilidade de ser criticado ou receber ordens e de alterar as relações com os interlocutores. Para o locutor as palavras têm consequências. A literatura tira ao leitor essa carga e ao mesmo tempo essa satisfação. As consequências estão suspensas. Ele não se encontra implicado nem contratual nem moralmente nem de modo algum vinculado no acto de que participa, tal como na experiência de recepção através dos meios de comunicação social. A sua participação é apenas cognitiva e imaginativa. E neste ponto têm razão os que classificam a literatura como escapista. É um jogo. Ora o acto de incluir a literatura na interacção lectiva oral ou pelo comentário escrito retira-lhe esta qualidade. Como refere Karlheinz Stierle, a própria instituição atribui uma nova qualidade à leitura definida como “concentração exemplar de significado” (Stierle, 1991: 118) em que a compreensão se transforma em discurso: o comentador é um leitor que ensina a apropriação do texto em movimentos que se afastam e aproximam dele, constituindo os movimentos de afastamento a preparação necessária para o retorno, isto é, o comentador modela o ritmo da compreensão. “Todas as formas de comentário correspondem a uma forma institucional de ler como representação” (Stierle, 1991: 117-118).

Num quadro institucional, também um espaço simbólico de conservação de textos, arquivo de conhecimento e totalidade de práticas de leitura, o contrato individual entre leitor e texto torna-se um contrato social, o que por si só, dá uma certa qualidade à leitura (cf. Stierle, 1991: 118). E é precisamente pela sua natureza de contrato social que a leitura em contexto escolar excede a compreensão.

Os estudos da resposta elaborados por Applebee partem de construções teóricas baseadas em oposições como transaccional e expositivo (*presentational*), espectador e

participante, subjectivo e objectivo que referem dois tipos básicos de experiência. A experiência objectiva é caracterizada pela independência ou exterioridade relativamente ao sujeito e remete para um sistema lógico formalizado, um modo comum de discurso que obtém a objectividade por um ritual implícito fornecido pelo contexto no qual o sistema é utilizado (cf. Applebee, 1985: 88). Applebee relaciona este tipo de experiência com os paradigmas de Kuhn, raramente inteiramente explícitos, mas que representam um conhecimento partilhado e proporcionam um modelo para a compreensão de técnicas usadas para se chegar à “objectividade” em discursos específicos aos quais pertence a crítica literária (Applebee, 1985: 88-89). A representação da experiência subjectiva torna-se igualmente externa e objectiva ao ser submetida a determinadas técnicas de apresentação ou argumentação.

Ainda que esta demarcação rígida entre “subjectivo” e “objectivo” não nos agrade a propósito da apreciação literária, pode ter certa pertinência quando aplicada ao estudo do grau e dos modos de participação do agente (aluno) na situação lectiva.

Temos de partir do pressuposto que qualquer texto comunicativo (expositivo), oral ou escrito, em contexto escolar, terá de envolver um agente, isto é, alguém com papel de participante e não meramente espectador que aceita hipóteses e argumentos de uma maneira lógica, isto é, se sujeita a uma avaliação, ainda que não formal. Esta escolha de papéis não é arbitrária, como nota Applebee, antes depende de convenções e usos que indicam o papel intencionado para o autor e a audiência, isto é, coloca os actores num determinado “contexto de agir”, retomando a expressão de Habermas, de acordo com certas intenções e estratégias.

No que respeita às questões que actualmente se colocam no âmbito da autenticidade de comunicação na aula de LE, às quais não é alheio o debate sobre a interpretação, as posições oscilam entre negar ou aceitar a possibilidade da liberdade interpretativa. Neste último caso, a falta de orientação do professor é considerada o factor determinante. Podemos constatar esta posição em Brusck (cf. 1996: 142) ou Schenke que, tendo dirigido uma investigação sobre a interacção lectiva a partir de um conto de Dorothy Parker, utilizado em diferentes classes com diferentes professores e escolas, preconiza uma perspectiva pedagógica orientada para o aluno e para a capacidade do professor de se tornar supérfluo (cf. Schenke, 1992). Em qualquer dos casos, as pesquisas sobre a interacção lectiva que tomam por objecto de investigação a figura do professor e a sua influência sobre a classe ou, em alternativa, a do aluno (cf. Andringa, 1991), dão conta de um modelo dicotómico predominante entre o professor, que exerce a função de estímulo, e os alunos a quem só é dada a possibilidade de reagir.

Os estudos centrados na organização e estrutura da interacção verbal sobre literatura fazem levantar algumas questões pertinentes, nomeadamente uma certa ambiguidade a que será difícil escapar num contexto fortemente institucionalizado, determinado por regras e convenções específicas. A análise de um texto em pormenor, a expectativa de chegar à formulação de problemas e a uma interpretação consensual aceite por todos os leitores pertencem a essas regras. A investigação de Wieler dá conta de algumas constantes neste tipo de interacção, chegando à determinação de certos padrões comunicativos próprios deste contexto institucional: a avaliação pelo professor

depois de um momento de elicitación ou o fim de uma intervenção depois de uma avaliação positiva, uma vez que, depois de se ter recebido uma boa apreciação do professor, já não há razão para se continuar a defender uma determinada posição por mais tempo (cf. Wieler, 1991: 335); a insinceridade das perguntas do professor; a sua posição centralizadora na avaliação; e a atitude estratégica dos participantes (*id.*: 341).

A ambiguidade que se tem verificado é que pretensamente os estudantes são chamados a dizer o que pensam, mas ninguém é capaz de ter a sinceridade para isso, protege-se a privacidade e busca-se a interpretação consensual ou a “interpretação objectiva”. De certo modo, verifica-se um desvio às regras da interacção comunicativa, apontando para um tipo de comunicação própria de uma situação de ensino que, tendo por objectivo aplicar conhecimentos ligados à investigação e métodos de interpretação de textos, requer uma organização da interacção verbal rígida e ritualizada. Em suma, em vez de simplesmente se aprender a comunicar sobre determinado assunto, usa-se o idioma de modo estratégico segundo propósitos institucionais. Não deixa de ser curioso rever os pressupostos do paradigma subjectivo de David Bleich à luz destas conclusões. É em face delas que julgamos legítimo pôr em dúvida se a investigação conduzida com uma epistemologia subjectiva pode aplicar-se inteiramente.

É certo que muitas investigações da área da pedagogia defendem que é possível alterar este estado de coisas pela modificação dos papéis tradicionais do aluno e do professor (cf. Wieler, 1991: 341-342). O recente interesse pelo texto literário na DLE e a abordagem “centrada no aprendente” pretende ir nesse sentido. Devemos dizer que isso nos parece pouco convincente, mesmo que o professor possua a habilidade de “se tornar supérfluo”, saiba promover uma maior simetria entre todos os participantes do acto comunicativo e estimule a atitude comunicativa entre os alunos, proporcionando a troca de experiências pessoais e procurando torná-las inteligíveis, confrontando diferentes perspectivas. Fish afirma que nunca deixamos de estar numa situação qualquer. E, nesse ponto, tem razão pois a situação pedagógica impõe-se ao impor propósitos institucionais. Neste caso particular, o poema não é comunicação directa do seu autor para quem o pode ler, é antes a exploração da linguagem como possibilidade de expressão numa situação particular em que a sanção não pode ser afastada e a sinceridade é da ordem da conjectura. Neste contexto, adquire especial pertinência a afirmação de I. A. Richards de que “o valor da poesia consiste no exercício difícil da sinceridade que pode impor-se aos seus leitores mais ainda do que ao poeta” (Richards, 1978: 291), um exercício difícil dada a situação da qual os estudantes participam e que molda a prática da interpretação.

Louise Rosenblatt estabelece uma diferença entre a leitura estética e a eferente ou não estética que corresponde a uma escolha do leitor para a qual, no entanto, ele é conduzido por determinados traços do texto. Acrescentamos que a própria situação de aula pode igualmente conduzir a essa escolha. O famoso relato de Fish sobre as interpretações dos seus alunos em relação ao pretense poema do século XVII (na verdade um simples conjunto de nomes), pelo qual pretende demonstrar que não há nada num texto a não ser o que é produzido por uma estratégia interpretativa, pode ser revisto a esta perspectiva. As dúvidas normalmente suscitadas a propósito deste relato têm razão

de ser: a forma como a lista de nomes estava escrita no quadro (que veio a permitir a interpretação de que o poema era um hieróglifo em forma de cruz ou altar), essa lista ser constituída por aqueles nomes e não outros, o facto improvável de Fish se ter esquecido da grafia do nome de Ohmann, apesar de ter escrito dois artigos sobre ele. Tudo, enfim, motiva que se diga, como se diz, que se se jogar às cartas com Stanley Fish é melhor não ser ele a dar as cartas (cf. MacKenzie, 1990: 119). Mas a estas justas alegações podemos acrescentar que, se os estudantes não estivessem na situação de aula, é provável que só tivessem realmente visto uma lista de nomes.

Todas as componentes de uma situação discursiva, incluindo o meio físico, a posição dos participantes, o tipo de comunicação e o canal de comunicação, podem influenciar a interação. A tipificação de situações discursivas e actividades culturais é feita com base em estereótipos e em instâncias de rotina ou institucionais onde os intervenientes comunicam, não como indivíduos, mas de acordo com papéis e estatutos derivados das suas funções na estrutura social (cf. Fowler, 1986: 86). Estes podem ser, por exemplo, professor, aluno, clérigo e apresentador que correspondem a instâncias de rotina como “sala de aula”, “igreja” e “estúdio de televisão”. A partir desta tipificação, podemos concluir que os alunos de Fish interpretaram o poema de acordo com a instância institucional ou de rotina em que se encontravam. E só o fizeram depois de o seu professor (implicitamente?) lhes ter pedido uma interpretação ao indicar o número de série a que “o poema” pertencia no conjunto dos que tinham vindo a interpretar.

Esta conclusão sai reforçada se recordarmos a propósito as estruturas do mundo de vida de Habermas de que fazem parte os “padrões de relações sociais de confiança” e as relações de poder:

“De entre todos os parâmetros atrás apontados como condicionantes de relações de poder, queria destacar o primeiro, o entorno (tradução possível para *setting* e *scene*) e que abarca tanto o contexto, conjunto de factores linguísticos, como a situação, conjunto de parâmetros extralinguísticos que marcam o processo enunciativo”.

(Marques, 1998: 372)

Não nos custa, portanto, reconhecer a importância da função pragmática do “entorno”, entendido simultaneamente como contexto linguístico e situação extralinguística que não pode deixar de conformar as práticas interpretativas na Escola. Outra coisa é aceitar a primazia que lhe é atribuída por Fish e por algumas abordagens pragmáticas na atribuição de toda a autoridade na interpretação, ao remeter para um plano secundário os elementos tradicionalmente considerados, o autor, o texto e o leitor. A concepção de “acto literário” como totalidade irredutível nega esta possibilidade ⁸.

⁸ A ilustração por Balz Engler deste princípio constitui um caso paradigmático. Partindo de um só poema e de uma série de exemplos, que considera representativa de certos usos da literatura, Engler demonstra como de cada vez resulta uma interpretação diferente (Engler, 1993: 168).

De facto, o “paradigma situacionista”⁹ veio reequilibrar o problema complexo da localização da autoridade interpretativa num novo jogo de forças. A questão da validação das interpretações, inevitável na situação pedagógica, prende-se com este problema e, na medida que não pode abstrair-se do que Stierle chama “contrato social” ou do “sistema lógico formalizado” de que fala Applebee, prende-se também com a noção de convenção, na medida em que alguns autores propõem os princípios reguladores da aceitação e recusa das interpretações como convenções arbitrárias e de base não funcional (cf. Ibsch, 1996: 113). Vale a pena debruçarmo-nos sobre estes dois aspectos que estão interligados.

A “autoridade dos significados” e “os significados da autoridade”

A questão hermenêutica da localização da autoridade interpretativa está longe de ser pacífica, sendo entendida frequentemente como a questão principal da teoria literária, o tema central dos seus debates.

A determinação do sentido, o privilégio da autoridade e o estatuto ontológico da compreensão são questões que envolvem tanto a hermenêutica tradicional como a moderna, para usarmos a distinção feita por Suleiman quando refere a linha de investigação iniciada por Schleiermacher e desenvolvida depois por Dilthey e E. D. Hirsch, demarcando-a da linha prosseguida por Heidegger e Gadamer (cf. Suleiman e Crosman, 1980: 16). Esta última foi privilegiada no capítulo anterior por veicular uma concepção relacional e situacional da interpretação numa hermenêutica da alteridade mais próxima do nosso projecto.

Entre a procura da interpretação universalmente válida, base para a certeza histórica, “uma leitura divina” como lhe chama Aguiar e Silva e que corresponde a uma palavra descontextualizada (1987) e a recusa da própria noção de “interpretação válida”, há uma tipologia que resulta do cruzamento de uma aproximação generativa (relativa às regras de produção de um objecto textual que se pode investigar sem ter em consideração os efeitos provocados) e a aproximação interpretativa. Esta tipologia é apresentada por Juhl como dando acesso à formulação de sete teorias e métodos críticos distintos (cf. Juhl, 1986: 4-10) que Umberto Eco também refere sumariamente:

“Dever-se-ia estudar a vasta tipologia que nasce do cruzamento da opção entre geração e interpretação com opção entre a intenção do autor, da obra ou do leitor, e só em termos de combinação abstracta é que esta tipologia daria acesso à formulação de, pelo menos, seis potenciais teorias e métodos críticos profundamente diferentes”.

(Eco, 1990: 28)

⁹ A expressão é utilizada pelos investigadores do grupo NIKOL quando remetem para a combinação da compreensão e de orientações contextuais ao nível da consciência do agente do acto literário em causa na determinação de objectivos de actuação (cf. Hauptmeier, Meutsch e Viehoff, 1987: 21).

Tendo sido Eco um dos principais defensores dos poderes do leitor na criação do sentido ao conceber a obra como estruturalmente aberta, vem mais tarde reformular uma semiose “ilimitada” numa semiose “restrita”, defendendo uma hermenêutica dos limites em *Os Limites da Interpretação*¹⁰. Com a possibilidade de serem estabelecidos critérios que restrinjam a interpretação (de modo moderado, pois não se trata de indicar as melhores interpretações, mas de recusar as más ou incorrectas, ou seja, de distinguir entre as interpretações aceitáveis e as sobre-interpretações), encontramos-nos perante um modelo normativo de recepção. Esta é uma questão que a pedagogia não pode ignorar, pois a validação da interpretação é, sobretudo, um problema pedagógico¹¹.

A questão é que a atribuição de um valor ou validade às interpretações arrasta consigo a necessidade de justificação do critério usado e isto é um dos teoremas básicos da hermenêutica pós-gadameriana.

Vimos como o materialismo dialéctico julga dispor de tal critério numa certa perspectiva global da história. Também se pode admitir que o conceito de “leitor implícito” de Iser acaba por impor uma autoridade textual normativa. Mas, mesmo no âmbito de uma hermenêutica pluralista, a dificuldade da tarefa de definir critérios e limites passa por nuances e obstáculos vários, cuja dialéctica é bem sintetizada por Eco:

“Mesmo dizendo que um texto pode estimular infinitas interpretações e que *il n’y a pas de vrai sens d’un texte* (Valéry), ainda não se conseguiu decidir se a infinidade das interpretações depende da *intentio auctoris*, da *intentio operis* ou da *intentio lectoris*”.

(Eco, 1990: 29)

Não deixamos de apreciar a coerência das teorias que pretendem estabelecer a conexão entre o significado da obra e a intenção autoral, elegendo-a a critério decisivo na determinação do sentido como fazem Gumbrecht e Juhl, teorias que resultam na tese, também comum a Hirsch, de que a obra literária tem uma e apenas uma interpretação correcta (cf. Juhl, 1986: 13). Estas teorias assumem a distinção de Hirsch entre significado e significação para afirmarem que o que muda é o nosso entendimento da obra e não o seu significado que, por conseguinte, não é alterável (*id.*: 230)¹². Pese muito

¹⁰ Também a tendência desconstrutivista ligada, sobretudo, à obra dos teóricos de Yale, nomeadamente Derrida, Paul de Man e Hillis Miller normalmente está associada a uma grande liberdade interpretativa que autorizaria o leitor a produzir uma vaga ilimitada e inverificável de leituras.

¹¹ Gumbrecht fundamenta a oposição entre a recepção normativa e descritiva por referência à pedagogia da literatura e à história social da literatura, respectivamente (cf. 1987: 150).

¹² Hirsch resume a três posições a teoria da interpretação: o perspectivismo que respeita à posição céptica relativamente à interpretação correcta; o “positivismo”, baseado na tese que faz derivar o significado da compreensão da mensagem verbal, na medida em que há uma relação possível entre os dois; e o “intuicionismo”, uma posição segundo a qual o significado advém da comunhão com a intenção autoral. Arredando a primeira que, no seu

embora a validade de alguns dos argumentos das teses intencionalistas - Gumbrecht aponta pelo menos cinco boas razões para a sua existência (cf. 1987: 151-152) que são ampliadas na investigação de Juhl - não se pode depreciar o facto de remeterem para algo exterior ao círculo da estética. Prado Coelho, ao considerar a teoria de Gumbrecht, acentua precisamente a “dissolução da experiência estética do literário numa teoria mais ampla do discurso como acção” (Coelho, 1984: 256) que pretende reconstituir uma ética filosófica anterior ao texto (*ibid.*). Trata-se de um argumento, não só de difícil refutação, como também oportuno de uma perspectiva pedagógica. E é dessa perspectiva que Henri Besse determina três ordens de compreensão ao considerar o “sentido literal” ou a compreensão do que o texto diz, o “sentido evocado” ou a compreensão do que o texto nos diz e o “sentido significado” ou compreensão do que o autor quer dizer (cfr. Besse, 1988: 60). Se a sobrevalorização do “sentido evocado” pode favorecer a significação infinita, na perspectiva deste autor é o mais adequado à leitura literária (cf. Besse, 1988: 61).

Posta de lado a ideia de que a intenção do autor possa ter valor poético em si, talvez não seja de afastar liminarmente o que Besse chama “sentido literal”. Para já, não é uma tarefa simples determinar o que isso é, como diz Eco:

“O problema é que, se talvez conheçamos o que significa a ‘intenção do autor’, parece mais difícil definir abstractamente o que quer dizer ‘intenção do texto’. A intenção do texto não é exibida pela superfície textual. Ou, se o for, sê-lo-á apenas no sentido da carta roubada. Decidimos ‘vê-la’. Assim, é possível falar da intenção do texto apenas em resultado de uma conjectura por parte do leitor. A iniciativa do leitor consiste basicamente em proceder a uma conjectura sobre a intenção do texto”.

(Eco, 1993: 59)

Agora vejamos o que diz Rorty. Embora aprecie que se esbata a distinção entre descobrir um objecto e construí-lo, este pragmatista não concorda que se possa manter a questão da coerência interna de um texto depois de se conceder que os textos vão sendo feitos à medida que vão sendo interpretados (Rorty, 1993: 87). A coerência, do ponto de vista pragmático, é relacional e funcional:

entender, corresponde a uma dificuldade e não a uma verdadeira impossibilidade, Hirsch considera que é preciso transcender a mensagem verbal pela previsão da intenção. O que está ao alcance da estilística é apenas fornecer chaves que possam desviar o peso a favor de uma interpretação ou de outra (cf. Hirsch, 1976: 72). Na verdade, a teoria de Hirsch acaba num estado algo cómico de indeterminação já que também não julga possível atribuir o significado à intenção autoral, da qual não se pode ter certeza, reconhecendo que apenas julga probabilidades. Quando Juhl faz a crítica da teoria de Hirsch para retomar a sua ideia de a obra literária só ter uma e apenas uma interpretação correcta, mas atribuindo de um modo inequívoco o significado à intenção do autor, constata precisamente que Hirsch mantém a questão do que é o significado da obra em aberto (Juhl, 1986: 27).

“Assim eu preferia dizer que a coerência do texto não é uma coisa que o texto tenha antes de ser descrito, tal como os pontos isolados não têm coerência antes de os ligarmos entre si. A sua coerência não é senão o facto de alguém ter descoberto alguma coisa interessante para dizer acerca de um grupo de marcas ou ruídos - uma maneira de descrever essas marcas e ruídos que os põe em relação com algumas outras coisas acerca das quais estamos interessados em falar”.

(Rorty, 1993: 88)

A distinção de Eco entre interpretação e uso é recusada pela pragmática “porque, do nosso ponto de vista, não existe nada do tipo de uma propriedade intrínseca, não relacional” (Rorty, 1993: 85), o que esbate a distinção entre *intentio operis* e *intentio lectoris*. Esta distinção, que pretende diferenciar a estrutura textual interna e as idiosincrasias do leitor com conjecturas contrárias à *intentio operis*, no entanto, parte da separação inaceitável para a pragmática “entre o objecto daquilo que dizemos sobre ele, o significado do signo, ou a linguagem da metalinguagem, excepto de modo *ad hoc*, em vista de um ou outro significado particular” (Rorty, 1993: 90). Em suma: a multiplicação pragmática das perspectivas e a contenção hermenêutica do sentido são antes relacionadas com a eficácia dos propósitos. Se aceitarmos que esses propósitos são claros na mente de quem os enuncia, não nos custa admitir que, sendo um texto constituído no decurso e através dos objectivos que com ele e através dele se visam, também por maioria de razão, o que se diz sobre um texto é inseparável de quem o diz, dos objectivos com que o faz e do momento em que tal ocorre. As características particulares da interacção lectiva que acabámos de referir confirmam isto mesmo. Mas a questão está longe de ser simples, pelo menos não é tão simples como quer Rorty. Vejamos, a propósito, o que diz Wittgenstein.

Nas *Investigações Filosóficas*, surge a asserção de que o significado é determinado pelas regras do jogo e não pela natureza das coisas (cf. Wittgenstein, 1987: 457), entendendo jogo como “o todo formado pela linguagem com as actividades com as quais ela está entrelaçada” (*id.*: 177). Isto é claro em especial quando Wittgenstein dá o exemplo do ensino ostensivo das palavras: “As crianças são educadas para levar a cabo *certas* acções, para usar *certas* palavras e para reagir de *certa* maneira às palavras de outrém” (Wittgenstein, 1987: 175) ¹³. Daqui podemos concluir que, uma vez que há mais situações do que as regras podem cobrir, não só a possibilidade de expressão polissémica é maior do que o sentido unívoco, mas também que, eventualmente, apenas a comodi-

¹³ É de acentuar certas práticas correntes em DLE que têm a ver com o que Wittgenstein descreve, na medida em que pertencem apenas ao jogo didáctico sem que, em qualquer outro contexto, os padrões usados possam exemplificar um uso apropriado. Widdowson, apoiando-se na distinção *usage / use*, acentua a artificialidade desta prática, pertencente ao jogo didáctico, por remeter apenas para a competência linguística (*usage*) e se situar fora de qualquer situação real (*use*), portanto fora de um ensino comunicativo: “Isto é uma caneta. Temos aqui uma frase correcta. É um exemplo de boa competência. Mas será também de um uso apropriado? (...) A situação normalmente não requeria que o professor fizesse uso de tal frase” (in Marques, 1990: 49).

dade do uso determinaria os conceitos da linguagem erigidos a instrumentos. Mas, diz Wittgenstein, se o jogo não tem apenas regras e tem também um espírito, pode distinguir-se entre regras essenciais e supérfluas (*id.*: 562), o que conduz à busca de critérios que vão para além da comodidade, ainda quando “os cálculos num sistema de medida exigem mais tempo e mais trabalho do que podemos dispensar. Os conceitos levam-nos a fazer investigações” (Wittgenstein, 1987: 458).

É preciso ter em conta que, na maneira de provar uma conjectura acerca da *intentio operis*, verificando-a partir do texto enquanto conjunto coerente (Eco, 1993: 60), há um objectivo de contenção circular da interpretação. Segundo Eco, o texto é concebido para produzir o seu próprio leitor modelo. Mas, sendo o leitor empírico “apenas um actor que faz conjecturas acerca da espécie de leitor modelo postulado pelo texto” (*ibid.*), ele não é o detentor da única conjectura certa, além de que pode experimentar várias. Assim o texto é mais do que um parâmetro para validar a interpretação, ele próprio é um “objecto que a interpretação constrói ao longo do esforço circular de se validar a si própria na base do que edifica como seu resultado” (Eco, 1993: 60). Estamos perante o círculo hermenêutico.

Por outro lado, há também a considerar que, surgindo a interpretação como um processo que pode prescindir de critérios prévios discriminadores de sentido ou de valor e, do ponto de vista da pragmática, tornados inúteis na medida em que pretendem atingir a “realidade última” dos textos, impõe-se uma reflexão sobre a conservação dos limites e a instabilidade do campo que a abolição dos critérios provoca. Manuel Maria Carrilho vê precisamente na dificuldade de compatibilização da exigência de abandono dos critérios e da conservação dos limites o cerne das controvérsias do nosso tempo, que suscita questões como as da delimitação e ordenação e abrange áreas que vão do ensino à comunicação, à ética e à política. Na sua designação, representam pólos da “*irreversibilidade* e do *retorno*” na medida em que, ao soçobram os critérios e o seu poder discriminador, soçobram os pressupostos, as categorias e as implicações que lhes davam forma estável (cf. Carrilho, 1995: 13). Por sua vez, Umberto Eco em *Interpretação e Sobreinterpretação* sublinha que todos os termos que nas várias línguas procuram definir a irracionalidade apontam para a ultrapassagem de um limite estabelecido por um critério (cf. Eco, 1993: 31).

Dado que com a questão da (in)determinação do sentido textual está igualmente em causa a localização da autoridade interpretativa, as razões das críticas aos modelos interactivos, como o de Iser, remetem para a omissão do lugar da autoridade interpretativa, não atribuído nem ao texto nem ao leitor. Stanley Fish é um dos que formulam esta objecção (1981). E, embora se possa reconhecer, com Robert Wenginger, que Fish fornece uma solução para este problema, “também se aproxima, de maneira perigosa, da aporia sofisticada que, porque também coloca em dúvida o próprio mundo dos objectos com as normas e leis morais e estéticas, deita fora o bebé com a água do banho” (Wenginger, 1994: 64). Por estes motivos temos de nos distanciar da destruição radical da identidade do texto por Fish e aproximamo-nos de uma concepção de leitura, tal como é exposta por Lothar Bredella, que não se deixa encerrar na querela objectivismo *versus* subjectivismo:

“O conceito de interpretação sem algo a interpretar é absurdo. A alternativa objectivismo ou subjectivismo não faz justiça ao que se passa numa interpretação. É verdade que as nossas questões determinam em parte como será a resposta, mas existe a possibilidade de que as respostas possam fazer-nos rever as nossas questões de modo a colocarmos novas”.

(Bredella, 1994: 115)

Se o nosso percurso pela hermenêutica nos leva a aceitar sem reservas a posição de Bredella, na medida em que demonstra que não se pode distinguir claramente o que “está num texto” e as contribuições do leitor, o que está na base da justificação do círculo hermenêutico, também temos de invalidar a objecção de Fish à teoria de Iser no que respeita à oscilação entre a objectividade do texto e a subjectividade do leitor. Trata-se de um argumento irrelevante quando se considera o papel dos níveis semióticos na constituição do sentido. Aliás, este ponto de fragilidade na proposta de Fish é referido por Iser (1981). É certo que se pode estabelecer alguma relação entre a norma linguística convencional e o significado. Por muito grande que seja a liberdade de interpretação permitida, o texto oferece uma força constrictiva para além da qual a imaginação não pode legitimar-se. A recusa de leituras aberrantes pode ir mais além desde que se convoque a norma social do horizonte de expectativas como faz Jauss ou, como Iser, a análise dos processos intratextuais.

A questão que se coloca do ponto de vista pedagógico, a partir de teorias que se fundamentam no princípio de interacção do texto e do leitor, é a do grau de liberdade do leitor no quadro de um domínio de comunicação regulada que constitui a actividade escolar. Se este cria o texto pela identificação, imaginação e o envolvimento pessoal, considera-se também que ele deve deixar dirigir-se pelo texto sem cair num subjectivismo que nada tem a ver com o que o texto propõe¹⁴. Por este conjunto de razões concordamos com a seguinte posição de Aguiar e Silva:

“Em nosso entender, portanto, torna-se necessário reconhecer a existência autónoma, a alteridade originária e substantiva das duas instâncias que interagem semioticamente no processo da leitura - a instância constituída pelo texto e a instância representada pelo leitor -, rejeitando quer a hipótese de que o leitor seja ‘um efeito (um produto) do livro’, quer a hipótese de que o livro seja ‘um efeito (uma construção) do leitor’”.

(Aguiar e Silva, 1996: 314)

Não se trata de substituir o texto ou o autor pelo leitor na posição máxima da hierarquia. No quadro actual, trata-se antes de compreender as condições de diferentes construções de sentido sobre um texto por leitores com diferentes disposições de recepção

¹⁴ A terminologia no âmbito das teorias que pretendem ultrapassar a dicotomia texto - leitor não é uniforme. Por exemplo, Rosenblatt emprega os termos “texto” e “poema” para referir, respectivamente, os signos susceptíveis de serem interpretados como símbolos verbais e a obra que é resultante da transacção com o texto, ou seja, uma distinção entre o objecto e o evento (Rosenblatt, 1985: 35). [sublinhado do autor]

surgidas histórica e socialmente. As convenções literárias desempenham neste âmbito algum papel.

Padrões convencionados da acção literária

A noção da convenção levanta problemas de três níveis: o da relação entre convenção e a própria língua (presente na oposição de Saussure entre *langue* e *parole* e no sentido que levou Breton a declarar que a linguagem é a pior das convenções), entre convenção e aspectos literários como género, tema, versificação ou literatura culta e popular e, por último, o da relação entre a convenção e a produção e recepção da literatura. Antes, porém, de considerarmos qualquer nível, em especial o último que nos interessa mais directamente, teremos de partir de algumas noções ligadas ao conceito.

A noção de convenção é pouco clara, surge nos estudos literários associada à regularidade e à regra e é integrada na tão discutida oposição convenção - inovação, primeiro tratada pelos formalistas russos em termos de automatização e desautomatização. De facto, uma questão que tem fascinado os teóricos da literatura é a razão da mudança das convenções com o passar do tempo. Os modos pelos quais ela tem sido esclarecida, prestando-se então atenção a épocas de transição em que todo o sistema de convenções é alterado, confirmam a importância das convenções na comunicação literária.

Em certo sentido, a literatura é o exemplo de revolta contra as convenções, facto que leva a atribuir à renovação do uso da linguagem a significação social ou a relevância da literatura para a sociedade (“*donner un sens plus pur aux mots de la tribu*”). A explicação antropológica e a formalista fazem incidir a actualização de convenções no impulso para (re)estabelecer ou distinguir a identidade cultural. A própria dinâmica do velho e do novo explica as mudanças pela saturação das formas estabelecidas e o conseqüente desejo de alterar a percepção através da desorganização de normas literárias e linguísticas gastas. É baseando-se nesta explicação que Els Andringa relaciona o seu conceito de “polifonia de percepção” com a explicação epistemológica da mudança literária e social que impõe mudanças de ênfase, diferentes tons emocionais, diferentes experiências sensoriais e diferentes níveis de percepção e interpretação (cf. Andringa, 1996: 1).

Douwe Fokkema, vendo bastantes desvantagens na definição que aponta para a oposição entre tradição e inovação a partir dos traços textuais, põe a tónica no acordo tácito entre pessoas, isto é, numa prática partilhada. Deste modo encara o conceito como sociológico, remete para expectativas comuns de um grupo de pessoas relativamente ao comportamento de outras num contexto social, histórico ou cultural, integrando assim as convenções linguísticas e literárias nas convenções da acção social (Fokkema, 1989: 4)¹⁵.

¹⁵ Esta concepção, que remete para a activação de conhecimentos prévios perante situações recorrentes, é comparável ao modelo de Zwann e é exemplificado na análise de Beach das respostas de duas leitoras à leitura de *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen. Beach apre-

Os efeitos positivos da evolução da pragmática literária, desde a teoria dos actos de fala (visível nos trabalhos de Pratt) para esta visão da comunicação literária num âmbito mais alargado da interacção social, são frequentemente referidos: Roger Sell, começando por notar uma semelhança com a perspectiva marxista no aspecto da integração da literatura nas forças sociais, acentua os aspectos inesperados, desenvolvidos por algumas vertentes críticas actuais, da consubstancialidade dos textos literários com as culturas em que são escritos e lidos (cf. Sell e Verdonck, 1994: 20). Também a pragmática mais acentuadamente linguística tem evoluído de uma abordagem do contexto quase sinónimo de co-texto para algo mais semelhante a meio ideológico e sociocultural de que os trabalhos de Fowler são testemunho.

Esta relação da noção de convenção com o conhecimento mútuo propõe uma definição que, numa primeira abordagem, parece compatível com a situação de comunicação escrita. O conhecimento enciclopédico seria parte do contexto literário, relacionado com o termo algo problemático de convenção. Quer dizer, o conhecimento extralinguístico teria uma dimensão discursiva. Pelas seguintes afirmações vemos os termos em que é colocada a questão:

“Se o contexto pragmático é definido de algum modo como ‘conhecimento mútuo’ partilhado pelos interlocutores que origina a compreensão, o princípio da auto-suficiência textual exige que no caso da comunicação escrita o próprio texto assuma o papel do emissor ausente da mensagem. Então o conhecimento extra-linguístico e pressuposições devem adquirir uma dimensão discursiva - seja textualmente codificada - se contarem como funcionais na situação comunicativa”.

(Randall, 1985: 417-418)

Esta ideia introduz outra dimensão na discussão sobre convenção ao compatibilizar dois níveis distintos: concebe a convenção como sistema de estratégias interpretativas existentes fora do texto, formando uma parte da situação comunicativa e, em simultâneo, como conjunto de regras regulativas e constitutivas da textualidade. Podemos constatar, como Robert Weninger, que sob o mesmo termo “convenção” se acolhem várias definições incompatíveis e aplicações metodológicas (cf. Weninger, 1994: 10), de que a oscilação terminológica notada por Reeves é testemunho, a par da incapacidade expressa para optar pela expressão adequada: “convenção textual” ou “convenção de leitura” (cf. Reeves, 1986: 20).

senta um modelo segundo o qual os leitores aplicam esquemas de conhecimento para fazer inferências abrangendo condições ligadas aos actos de fala como intenções, crenças ou sinceridade, convenções sociais que definem o comportamento adequado para determinados papéis e contextos e, em terceiro lugar, convenções literárias que definem o uso intencional de determinadas técnicas (Beach, 1985: 112). As diferenças no conhecimento tácito dos tipos de discurso, devidas à natureza e extensão das experiências prévias, resultam em diferenças nas inferências feitas (*ibid.*).

Na sua obra que introduz esta problemática, Weninger proporciona uma perspectiva crítica muito completa das várias posições teóricas, referindo o momento consensual do sistema literário de que a TEL pretende dar conta e aproximando esta teoria de outras teorias posteriores da convenção anglo-americanas (cf. Weninger, 1994: 28). De facto, as duas macroconvenções do sistema literário, a convenção estética e da polivalência, são caracterizadas como sociais e sujeitas à aprendizagem e, por conseguinte, também à mudança, mais do que caracterizam o fenómeno literário por traços inerentes:

“Uma vez que, no processo de socialização, a segmentação textual bem como a formação de expectativas em relação a funções de orientação dos segmentos textuais (palavras, expressões, etc.) são altamente convencionadas”.

(Schmidt, 1991b: 287)

De facto, Schmidt compatibiliza dois níveis distintos da convencionalidade, ao não afastar a ideia de fronteira pela qual define os limites do sistema literário em relação aos outros sistemas sociais, simultaneamente apelando para um conjunto de conhecimentos e ideias aceites para justificar determinados modos de abordagem aos textos, o que já nos situa no domínio das convenções de leitura. As dúvidas suscitadas incidem na indefinição do seu *modus operandi*¹⁶.

Chegados a este ponto, não podemos deixar de considerar a teoria da relevância de Sperber e Wilson como mais explícita e plausível. Ela explica de que modo a significação linguística de um enunciado e o seu contexto interagem, determinando a sua compreensão. Esta teoria, na medida em que pretende alcançar um ponto de encontro entre uma psicologia cognitiva, a teoria do conhecimento e a linguística, é bastante abrangente e tem tido desenvolvimentos e aplicações em vários domínios, desde a educação, psicologia e semântica até à teoria literária. O nosso interesse pela teoria consiste no desenvolvimento que faz da noção dos “efeitos poéticos” através de um ponto de vista pragmático e vem permitir uma reflexão mais aprofundada sobre a convenção. Deste modo, defendemos que o estado de impasse a que chegou a TEL poderá ser resolvido com proveito pelo recurso à teoria da relevância. É com base nesta tese que passamos a expô-la.

¹⁶ Estas são as principais razões por que Pilkington, que já citámos capítulo anterior, põe em causa as duas macroconvenções de Schmidt. Relativamente a este assunto, ver Pilkington (1991) especialmente p. 117. Curiosamente Schmidt tornou-se mais flexível a este respeito, pois a versão inglesa, posterior aos *Grundriß*, apresenta as macroconvenções como hipóteses, enquanto a versão alemã dá antes definições (cf. Schmidt, 1980b: 89 e 1982: 52).

Relevância de uma teoria da relevância

A teoria de Sperber e Wilson é uma revisão do projecto de Grice¹⁷. Os dois autores estendem a comunicação para além do código (pois nem toda a comunicação é de ordem linguística), fazendo intervir processos de confirmação de hipóteses em dois níveis distintos: ao nível da intenção comunicativa do emissor e ao nível de hipóteses anteriores do destinatário.

O processamento da informação a que a teoria da relevância recorre consiste numa condição que o sistema cognitivo central possui e que é a orientação da mente para a relevância máxima, segundo um princípio de economia. Em vez de uma máxima que pode ser aceite ou violada, pretende-se chegar a uma generalização sobre o funcionamento da mente. Os dois autores procuram substituir o código pela inferência e elaboram uma teoria da relevância destinada a analisar a interacção como a troca, produzida pelos interlocutores, de interpretações construídas a partir de indícios. Ainda quando, aparentemente, as mensagens trocadas não fazem sentido, a comunicação poderá estabelecer-se porque os interlocutores constroem boas hipóteses interpretativas, no sentido de serem hipóteses pertinentes e inferências apropriadas, sobre as mensagens trocadas. O projecto teórico de Sperber-Wilson consiste em explicar como se formulam as boas hipóteses, isto é, como se trata com pertinência a informação que se recebe. Mesmo que um ouvinte assuma que o locutor lhe disse determinada coisa, pode refor-

¹⁷ A pragmática desenvolvida por Grice confronta-se com o facto de a comunicação ser sempre povoada de implícitos que nenhum código pode elucidar sistematicamente *a priori*. Tematizando a conversa a partir de Kant, segundo o qual a comunicação está submetida às condições de finitude humana e que a aproximação de um encontro com o outro não pode apoiar-se numa codificação de inspiração científica, Grice enuncia os princípios que devem presidir a qualquer comunicação. O princípio de cooperação constitui o ponto de partida da ética da discussão na qual há a obrigatoriedade de submeter qualquer diferendo a argumentos destinados a criar um consenso. As máximas, formuladas por Grice a partir deste princípio e de acordo com as categorias kantianas - as de quantidade que prescrevem o limiar da informação a respeitar numa conversação, de qualidade que convidam à veracidade das intenções, as da relação que obrigam à relevância e as modalidades que cumprem o dever da clareza e da precisão - exprimem o estatuto meramente reflexivo de uma teoria da comunicação e a natureza contingente das relações que se propõem organizar. Os dois teóricos afastam-se de Grice quando recusam o princípio da cooperação e qualquer pré-requisito intersubjectivo. O destinatário deve saber captar os bons indícios ou os estímulos, mas não tem necessidade de se certificar sobre o fundo da intenção informativa do comunicador quando, na teoria de Grice, o princípio da cooperação o exige. Na teoria da relevância o acordo entre os sujeitos é sempre potencialmente adquirido a partir do momento em que se estabelece entre eles uma troca comunicacional. As inferências demonstrativas espontâneas, isto é, inconscientes, fazem parte de um modelo de comunicação bem sucedida, mas dispensam a intenção de bem comunicar e revelam o carácter supérfluo da hipótese de um querer-dizer.

mular o sentido da mensagem tendo em conta o contexto e o acto de fala em causa e inferir que o locutor disse outra coisa.

O que importa acentuar é o seguinte: se existe a distinção entre o conteúdo de uma dada informação (ou de uma hipótese) e o contexto no qual se integra, esta distinção funcional não implica necessariamente a existência de dois tipos de verdades diferentes.

A relevância é, em parte, definida em termos de efeitos contextuais, segundo um princípio de economia de esforço. A relevância aumenta quando os efeitos contextuais aumentam e quanto menor for o esforço envolvido. Isso significa que o destinatário faz derivar os efeitos a partir de um contexto imediatamente acessível e despende esforço a alargá-lo até uma série de efeitos contextuais ser obtida de acordo com o esforço. Quer dizer, as suposições contextuais, derivadas de informação enciclopédica ligada aos conceitos, são mais prontamente acessíveis a partir de conceitos directamente disponíveis já na elocução.

Conjugada com este princípio da economia de esforço está a noção de grau aplicada à comunicação, uma vez que se distingue entre comunicação forte, na qual uma intenção do emissor implica que uma hipótese precisa seja muito manifesta, e portanto fortemente comunicada, e comunicação fraca, se a intenção for fraca e manifestada por um conjunto de hipóteses fracamente comunicado.

Relativamente aos efeitos poéticos, esta teoria habilita com um quadro teórico capaz de explicar a sua indeterminação e debilidade da implicação, como vemos pela seguinte definição:

“Denomina-se efeito poético o efeito particular de uma elocução que consegue a maior parte da sua relevância através de uma mobilização vasta de implicações débeis”.

(Sperber e Wilson, 1995: 222)

O exemplo retirado de Sperber e Wilson compara as interpretações de duas frases mais ou menos semelhantes, o que presumivelmente conduziria às mesmas implicações contextuais, já que a diferença reside apenas na repetição a que a retórica atribuiria a função de ênfase:

- a. My childhood days are gone, gone.
- b. My childhood days are gone”.

(Sperber e Wilson, 1995: 221)

Este exemplo permite explicar que a repetição em a) funciona como um encorajamento ao leitor para uma exploração mais vasta das entradas enciclopédicas ligadas aos conceitos relevantes. O princípio da relevância prevê que, se esta exploração se der, surgirão efeitos contextuais extra, não necessariamente enfáticos. Trata-se de um convite à imaginação, pelo qual se dá a responsabilidade ao leitor de atribuir características à

infância como poderão ser a inocência, a ingenuidade ou a despreocupação. Isto é, a repetição leva à formulação de uma série de implicações débeis.

Quando pensamos na lógica desta teoria, não podemos deixar de a relacionar com a seguinte frase de I. A. Richards:

“Pensamentos vagos são melhores, por vezes; economizam trabalho e são mais fáceis de seguir, têm a sua aplicação óbvia na poesia”.

(I. A. Richards, 1978: 256-257)

À luz deste quadro conceptual, a revisão das filosofias da intersubjectividade e do agir comunicacional torna-se mais premente, além de que, subitamente, vem perspectivar as teorias pragmáticas como demasiado simplistas. De acordo com o que observa Philippe Roussin, a teoria de Habermas, solidária com a ideia de consenso e de comunidade comunicativa ideal, postula uma situação de comunicação que transcende as limitações, a opacidade e as finitudes da comunicação humana, enfim, remete para um equilíbrio entre a simpatia e a distância, cuja ruptura produz a violência, de acordo com a filosofia moral kantiana (cf. Roussin, 1998: 123).

Se é caso para indagar do lugar de interacções não cooperantes como a ironia, a reticência, a mentira ou a opacidade por entre as considerações éticas que regem esta comunicação ideal, ainda mais pertinente se torna perguntar pelo lugar da literatura. A este respeito Roussin dá uma resposta inequívoca: “A teoria do agir comunicacional não se pronuncia sobre a questão de saber a que tipo de agir (...) pertence a literatura” (*ibid.*).

É neste ponto que a teoria da relevância, na sua concepção de um texto de autor e de recepção diferida, se torna mais adequada à consideração da comunicação literária e, de um modo especial, da comunicação poética, uma vez que a poesia contém muitos exemplos de inferências.

A interpretabilidade do discurso depende assim da capacidade do receptor de, dentro de determinadas circunstâncias, elaborar um cenário, um texto mundo à volta do texto, já que a reconstrução dos esquemas de inferências contemplados pela teoria da relevância remete para um contexto intencionalmente aberto, em que a selecção de aspectos relevantes ou pertinentes é virtualmente infinita. Assim, a linha de demarcação entre a especificação e a indefinição é dependente do leitor e do seu padrão interpretativo ¹⁸.

Não é de admirar que esta viragem cognitiva seja entretanto perspectivada como uma das mais promissoras no âmbito da pragmática da comunicação, embora as conseqüências que se retiram nem sempre sejam as mesmas ¹⁹.

¹⁸ Note-se que é o princípio da relevância o que restringe a inferência (infere-se o que se acha relevante) que se aplica tanto à indefinição (*vagueness*) quanto à ambiguidade. Esta distingue-se apenas por possuir um número alternativo, quer dizer, mutuamente exclusivo de inferências (cf. Enkvist, 1991: 15-16).

¹⁹ Em Sell e Verdonk (1994) achamos alguns estudos que retomam esta teoria, especialmente a secção II.

Para autores como Pilkington, a aceitação da teoria não pode deixar de conduzir à conclusão “necessária” de que o processo de leitura literária envolve os mesmos procedimentos gerais usados na leitura não literária, pois o leitor é, em ambos os casos guiado pela procura da relevância ideal (*optimal relevance*). O que distinguia os dois processos é que no primeiro o leitor faz a expansão diversificada do contexto e adiciona implicações suplementares a partir de uma variedade de traços e figuras criativamente explorada, nos termos da teoria, através de um conjunto variado de implicações fracas (cf. Pilkington, 1994). A posição teórica de Pilkington assume como desnecessárias as convenções de leitura numa descrição dos modos de interpretação literária, uma posição que o título do seu estudo desde logo revela: “Against literary reading conventions”. Parece-nos que este autor quer levar a extremos inaceitáveis o seu ponto de vista, para mais fundamentando-o a partir de uma teoria numa direcção abusiva, ou seja, que ela não permite.

É certo que, sendo uma teoria cognitiva, a teoria de Sperber e Wilson afirma as diferenças na informação memorizada de cada indivíduo resultantes da sua história pessoal e põe em causa o papel do conhecimento partilhado, mas apenas na medida em que não constitui uma premissa teórica operante. Os autores não negam a possibilidade de um quadro comum pelo qual os indivíduos possam partilhar experiências, ensinamentos e perspectivas semelhantes (cf. Sperber e Wilson, 1995: 16). O que recusam é a produtividade de distinguir entre o que faz parte do conhecimento mútuo e entre o que não faz na sua construção teórica que pretende dar conta do modo como é seleccionado o conhecimento e como a compreensão intervém no acto interpretativo. Entre as justificações aduzidas, está o facto de as teorias linguísticas não darem conta desta distinção (cf. Sperber e Wilson, 1995: 15-21). Com efeito, avaliar a exacta medida da intervenção das convenções na interpretação é “da ordem da crença”, afirma Weninger (*id.*: 84), a mesma razão que leva Sperber e Wilson a não procurarem destrinçar as idiosincrasias das convenções. Note-se, a propósito, que no sistema de pré-condições da TEL, que torna possível a interacção comunicativa, se incluem indiferenciadamente tanto as condições individuais, podendo ser estritamente biográficas, como sociais.

Contrariamente a Pilkington, entendemos que a aceitação da validade da teoria não conduz à exclusão das convenções, na medida em que estas constituem o terreno comum para a construção de um contexto relevante e intervêm na activação ou limitação da inferência contextual. De facto, a convenção tem um carácter paradoxal que não é alheio à circularidade hermenêutica: “as convenções são sempre parte de nós, mas estorvam ao mesmo tempo o nosso olhar livre para o passado” (Weninger, 1994: 83)

Às peculiaridades da comunicação literária referidas por Aguiar e Silva ou, nas suas palavras, aos elementos sistémicos específicos que interactuam na sua realização (cf. 1996: 197) - os quais lhe servem de critério para defender a ideia fecunda de que a comunicação literária não constitui um subsistema da comunicação linguística (ao contrário do que subjaz a noções como a de função poética ou desvio) mas se deve antes entender como um suprassistema -, pertencem os traços da ausência do contexto

situacional de comunicação e a conformidade com o sistema especial de regras pragmáticas compartilhado pelos usuários ²⁰:

“O que se apresenta como específico, porém, da comunicação literária e a distingue de toda a comunicação linguística, tanto oral como escrita, é o facto de ela se realizar *in absentia* de um determinado contexto de situação e em conformidade com um especial sistema de regras pragmáticas, aceites tanto pelo emissor como pelos receptores, a que daremos, como propõe Siegfried Schmidt, a designação de *ficionalidade* (...)”.

(Aguiar e Silva, 1996: 198)

Convenções e tradições são campos ou sistemas cujo factor unificador é o uso aceite. Weninger acentua que este é sedimentado no tempo por tradições, em parte homogéneas, em parte heterogéneas, mas que “quando não existe nenhum ponto de contacto entre um texto e as minhas convenções, não pode também haver entendimento entre mim e o meu objecto” (Weninger, 1994: 83).

É que esta emancipação da obra não anula o jogo da dualidade ou alternativa entre a necessidade própria e o contexto. É o jogo da questão ou relevância da obra (*pertinence* na tradução francesa) e do fora-de-questão que nota Bessière:

“A hipótese e o reconhecimento da relevância da obra reenviam, sem dúvida, ao esquema comunicacional, mas supõem, também, uma maneira de emancipação da obra e dos seus dados retóricos: esta hipótese da mensagem e da sua receptividade, que pertenceriam inevitavelmente ao leitor, coloca a obra sob o signo da pluralidade das ideias e das representações e, por conseguinte, sob o signo da aparência que está sempre, possivelmente, em situação pelo jogo da questão e do fora de questão”.

(Bessière, 1998: 77-78)

Em nosso entender, Bessière coloca exemplarmente o problema quando põe a tónica na relevância e na descontextualização, acentuando os aspectos da comunicabilidade e da emancipação da obra: para Bessière, a compreensão estética faz intervir os contextos

²⁰ De um modo geral, como afirma Iouri Lotman “as diversas artes diferem entre si pelo carácter da convencionalidade que lhes é próprio” (Lotman, 1995: 12), mas particularmente a noção de género pode ajudar a esclarecer esta ideia, na medida em que define as inferências genéricas e as expectativas da interpretação. Bex, baseando-se nos trabalhos de Swales, sublinha três importantes traços que caracterizam a noção de género: a definição de um propósito, com influência no modo de interpretação; a pertença a comunidades discursivas como produtores e receptores; e a presença de características formais ainda que variáveis (cf. Bex, 1994: 115). A reflexão de Tony Bex, que parte da teoria da relevância, tal como Pilkington, mostra a importância do género ao afirmar que este é motivado pela existência de comunidades com interesses comunicativos partilhados (*ibid.*). Dificilmente se poderá contestar que a escolha de uma atitude discursiva ligada ao género é uma convenção constitutiva e condicionante da comunicação literária.

nos quais os signos possam ser usados de modo relevante, mas o contexto não pode ser reconstituído e esses signos falam por um contexto ausente (Bessièrre, 1998: 80).

De tudo isto interessa-nos retirar algumas ilações importantes: em primeiro lugar não se pode afirmar que o texto literário tenha o contexto integrado, ao contrário do que se alega com frequência no âmbito do actual movimento de recuperação de que goza na DLE (cf. no capítulo 1, “o regresso da literatura”).

A teoria da relevância pressupõe que o contexto é uma construção progressiva do leitor em que, como também pretende demonstrar Bessièrre, os signos falam por um contexto ausente. É em virtude da debilidade de implicação textual que o leitor é conduzido na procura de relevância muito para além do processamento de inferências: efectivamente ele é conduzido para o processamento de evocações onde o conhecimento contextual se estende ao domínio cognitivo. A ideia de contexto terá, portanto, de ser substituída pela de contextualização.

É por ela que a consequência para a interpretação de um ponto de vista de uma recepção normativa é o texto não poder limitar o âmbito das questões que lhe colocamos:

“(...) Culler não quer deixar que seja o texto a determinar o âmbito das questões que lhe colocamos: podem existir sempre questões interessantes acerca do que ele *não* diz e o horizonte daquilo que poderemos vir a considerar interessante a esse respeito não pode ser antecipadamente limitado”. [cursivo do autor]

(Collini, 1993: 21)

Daqui decorre também que não possamos aceitar o estatuto ontológico radical que certos pragmatistas anglo-saxónicos atribuem ao contexto, transformando os contextos em situações, em vez de explorar a ideia de contextualização. É por uma linha de pensamento semelhante que Herman Parret fala da “exigência de transcendência do sentido” (1997:13), pois o efeito provisório de toda a contextualização não só é múltiplo como extensível, abrangendo o mundo dos objectos, dos textos, dos discursos, dos acontecimentos, etc. e, acentua Parret, “o mesmo ocorre com os mundos *possíveis*: os mundos ficcionais dos nossos sonhos, das nossas fantasias e de nossos desejos” [cursivo do autor] (Parret, 1997: 12-13).

E, embora a linguística e a crítica literária possam arrogar-se de reconstituir o contexto convocando as crenças sociais, valores, etc., apenas criam um contexto possível de acordo com a sua posição ideológica, reclamando assim a autoridade apenas para uma interpretação entre a infinidade de interpretações possíveis. Segundo Widdowson, não se pode dizer que algo, já insinuado no texto, tenha escapado à nossa leitura quando pela primeira vez se apresenta numa nova interpretação: “mas não se trata realmente da questão de estas coisas terem escapado à nossa atenção: é que para nós, com diferentes perspectivas e propósitos de leitura, simplesmente não estão lá” (Widdowson, 1994: 40). O único reparo que nos merece esta asserção é que não considera de todo a organização textual que convida ao evento comunicativo.

Destas considerações importa retirar uma outra ilação que vai no sentido do sistema partilhado de regras pragmáticas sugerido por Aguiar e Silva: é em virtude do acordo tácito ou convenção que se estabelece a comunicação literária na medida em que remete, não para um acto de fala dos discursos sociais, mas para uma representação, ou melhor, meta-representação que não obedece aos mesmos pressupostos da interacção social. Não admira que nos encontremos actualmente perante a tendência para a conceptualização dos mecanismos cognitivos que subjazem ao comportamento convencional na consideração de uma teoria da compreensão. Grande parte dos estudos empíricos partem do pressuposto de que há um modo específico de compreensão literária. Fish já demonstrou que se pode ler um texto não literário de maneira literária, o que pode levar a concluir que se podem aplicar convenções literárias a textos não literários e vice-versa. Sell pressupõe, convocando a perspectiva histórica, que alguns leitores de literatura assumiam que esta era baseada em factos e provavelmente os interpretavam de modo a que Schmidt chamaria “monovalente” (Sell, 1991: 139). A questão adquire uma maior pertinência do ponto de vista didáctico quando se consideram determinados níveis etários. É sabido que um professor que dá textos literários a ler a crianças e jovens por vezes se confronta com modos de leitura que vão no sentido da leitura ingénua, factual. O problema fundamental é então a natureza da meta-representação presente na comunicação literária e a sua possível relação com as assunções factuais ²¹. Um dos aspectos apontados por Roussin é o papel das convenções que a filosofia da intersubjectividade negligencia:

“O interesse quase exclusivo designado às situações de interacção ideais, às custas das convenções e das regras que regem vulgarmente os actos de fala, está lá sobretudo para fortalecer, na realidade, o postulado habermasiano de uma estrutura especificamente comunicacional da linguagem (...)”.

(Roussin, 1998: 121)

E assim como Roussin entende que este postulado esvazia de todo o seu sentido a teoria dos actos de fala tal como é constituída por Austin e Searle pela razão de não contemplar os actos ilocucionários, mais definidos por convenções do que por uma

²¹ As reflexões de Bessière (1996) colocam a hipótese da similaridade entre os modos existentes de definição e interpretação do conceito de literatura. Nesta perspectiva, inspirada na teoria da relevância, cujos pressupostos desenvolve também nos aspectos da descontextualização e literalidade da obra no ensaio já citado de 1998, a representação de literatura é variável consoante os critérios usados por determinada comunidade. Dito de outro modo, na identificação e reconhecimento da literatura, intervêm diferentes representações da literatura dependentes dos critérios estabelecidos pelas comunidades, e é a partilha desses critérios que torna possível o reconhecimento das similaridades pelas quais a literatura é designada. Por isso, o conceito de transferência é apresentado como inseparável do conceito de literatura. Estas representações e referências mútuas implicam um minimalismo cognitivo, o que significa que a literatura e as suas representações interagem no íntimo de associações cognitivas restritas com a finalidade de se atingir a relevância.

intenção de comunicar (*ibid.*), podemos entender, por extensão, que não contempla a noção de regra constitutiva institucional ou “acto literário”, isto é, regendo um comportamento²². Esta é uma perspectiva que nos interessa na medida em que nos situa numa outra ordem de convenções já referida, as convenções críticas ou metódicas que pode remeter para um *organon* de princípios metodológicos de (in)validação.

Convenções metódicas e competência unificada

É um dado suficientemente adquirido que o estatuto de instituição e comunidade profissional revela um conhecimento sistematizado e operativo das propriedades dos textos. As condições prévias, admitidas tacitamente entre os membros da comunidade crítica, traduzem uma “competência unificada”²³.

É acentuando o papel das sanções sociais que Schmidt evita a confusão entre a convenção em si e as regularidades dela resultantes: “Normalmente, as convenções só entram no conhecimento consciente se alguém as violar e incorrer na sanção social” (Schmidt, 1982: 50). Deste modo acentua também, na tradição de uma filosofia do sujeito, a relação consciente deste com o sistema de comunicação literária. Assim, ao relevar as razões de um agente humano na construção e violação das convenções, chama a atenção para os seus diferentes graus de rigidez e arbitrariedade e para as suas diferentes aplicações.

As convenções que referimos dizem respeito à estrutura argumentativa da interpretação escrita. Não se referem, como diria Eco, à “interpretação semântica” do texto, mas à “interpretação crítica”. Autores como Ibsch apontam o único critério da validade argumentativa (*argumentational validity*) para a validação das interpretações, remetendo-o para o saber consensual na instituição (cf. Ibsch, 1996: 112). Apesar de aceitar que as interpretações são submetidas a julgamento, sendo algumas aceites e outras não, e de atribuir os princípios reguladores da aceitação e recusa a convenções arbitrarias e abertas à mudança, Ibsch propõe uma tipologia que mais parece um manual para o bom domínio de técnicas do comentário²⁴.

²² De acordo com a sua perspectiva sociológica da convenção, Douwe Fokkema circunscreve o termo convenção apenas às práticas partilhadas, relacionando antes o conhecimento partilhado com o código (Foukkema, 1989: 12). A aplicabilidade do código assentaria assim na convenção, isto é, no acordo tácito pessoal em situações particulares. Um dos aspectos que Foukkema reprova nos estudos de Mailloux é a ênfase no produto da convenção, em vez da convenção em si, trabalhando as convenções como regularidades, apesar de parecer partir da noção de prática partilhada (*id.*: 4).

²³ Usamos uma expressão de Frias Martins que pretende designar as formas institucionalmente partilhadas de comunicação que abrangem, quer a especificidade de compreensão levada a cabo pela crítica num modo próprio de apropriação da literatura, quer a tendência para a objectivação na formação discursiva (cf. Martins, 1995: 243).

²⁴ Baseando as convenções na plausibilidade descritiva e referencial, Ibsch estabelece os princípios de consistência (ausência de contradições entre organização e argumento), respeito

Entre os três postulados da actividade crítica, já delineados por Schmidt nos seus *Fundamentos* (1982), e depois desenvolvidos num artigo posterior juntamente com Hauptmeier (1985), é curioso acharmos o requisito da natureza diferencial em relação a uma determinada tradição crítica, na qual a nova interpretação se inscreve. Exige-se uma diferença de qualidade pelo grau de interesse ou verdade, o que vai além das prescrições constitutivas de Stanley Fish, apenas remetendo para o preenchimento de uma deficiência na tradição interpretativa (cf. Fish, 1980: 350) ou das prescrições normativas de Ibsch:

“(1) Esta minha nova ‘interpretação’ é necessária ou significativa ou pelo menos não superficial.

(2) Esta minha nova interpretação diz outra coisa sobre o texto do que as anteriores (senão (1) não se pode aplicar).

(3) Esta outra é melhor, mais verdadeira, mais interessante, ou algo semelhante, do que aquilo que se disse em todas as outras ‘interpretações’ (senão não pode aplicar-se (1) e (2))”.

(Hauptmeier e Schmidt, 1985: 123)

É certo que a crítica tende a valorizar uma interpretação que lance uma nova luz, a ser confrontada por perspectivas oferecidas em contribuições anteriores. Mas as teorias da recepção, especialmente as de Jauss e Iser, complicam este modelo progressivo na medida em que sugerem que um dos efeitos de uma leitura consistente será expor as possibilidades no texto que são incompatíveis com essa leitura. A história das interpretações revela não um desenvolvimento gradual no sentido da melhor interpretação, mas a proliferação de diferentes e por vezes incompatíveis interpretações. O processo interpretativo pode ser visto como a capacidade de formular hipóteses que não tem necessariamente a ver com o seguimento, passo a passo, de uma metodologia que pretende ter acesso a uma forma de conhecimento, antes constitui uma ruptura que é alheia ao trabalho de uma teoria racional da leitura.

pelo nível linguístico primário de um texto, relação equilibrada entre argumento e exemplo e, por fim, conhecimento de outras interpretações existentes do mesmo texto como pertencentes à plausibilidade descritiva. A plausibilidade referencial é, por sua vez, relacionada com a tão tratada tricotomia entre o autor e o seu contexto comunicativo, o texto e a coerência textual e os sistemas de significação relacionados com o leitor que constrói o significado num processo interactivo com o texto. Considerando o primeiro ponto, referente ao autor, Ibsch estabelece três convenções básicas, nomeadamente a inserção do texto num género específico, num período específico e a referência à situação problema à qual o texto é provavelmente a resposta (cf. Ibsch, 1996: 115). Se a interpretação é baseada na estrutura textual, a interpretação deve subscrever o princípio da funcionalidade e clarificar o padrão de segmentação da estrutura textual. Se, pelo contrário, se baseia na construção do significado pelo leitor, deve reflectir a relevância e os conceitos básicos da organização interpretativa bem como explicitar o processo metafórico de leitura e considerar a interpretação como não exclusiva (*ibid.*).

É por esta razão que Herman Parret não ignora a categoria peirceana da abdução e a considera um modo específico de compreensão, embora, como se sabe, Peirce não a tenha incluído numa teoria da compreensão e sim na filosofia da ciência, em particular na teoria de difusão dos signos²⁵.

A abdução refere-se à capacidade cognitiva de fazer conjecturas, à audácia de propor hipóteses que não se baseiam num conhecimento prévio e antes em descobertas repentinas e reveladoras para as quais contribuem o instinto adivinhatório e a capacidade imaginativa. Aceitando isto, quase se poderiam contestar os princípios, as regras e os critérios na actividade científica e no conhecimento em geral na linha dos que defendem que a compreensão se realiza através da intuição e não tanto pelo raciocínio. É curioso Parret afirmar que “talvez o *sentimento* seja esse aspecto da razão que torna possível a ciência do qualitativo” [sublinhado do autor] (Parret, 1997: 87). Isto vai no sentido do destaque que dá Rorty a uma relação apaixonada com o texto que ultrapassa a interpretação metódica:

“A crítica não metódica do tipo a que por vezes chamamos crítica ‘inspirada’ é o resultado de um encontro com um autor, personagem, intriga, estrofe, linha ou torso arcaico que mudou a concepção do crítico sobre quem é, para que serve, que quer fazer de si: um encontro que redefiniu as suas prioridades e propósitos. Tal crítica usa o autor ou texto não como um exemplar que repete um tipo mas como um ensejo de transformação de uma taxonomia anteriormente aceite, ou ocasião permitindo introduzir uma inflexão nova numa história já contada. O seu respeito pelo autor ou texto não é uma questão de respeito por uma *intentio* ou estrutura interna. Na verdade, respeito não é a palavra que convém usar aqui. ‘Amor’ ou ‘ódio’ seriam preferíveis. Porque um grande amor ou um grande ódio são o género de coisa que nos muda mudando os nossos propósitos, mudando os usos que afectávamos às pessoas e coisas e textos que mais tarde encontraremos”.

(Rorty, 1993: 96)

Silvina Lopes refere a propósito que “a experiência estética seria assim aquilo que na literatura impede a sua redução ao conceptual, garantindo a abertura semântica dos textos” (Lopes, 1994: 408-409). Noutra perspectiva, que é mais a de uma ponderação sobre o consumo da arte, Jauss considera que a experiência estética nunca é inteiramente manipulável e foge aos mecanismos pelos quais a indústria cultural busca aprisioná-la. A questão pedagógica não é independente desta abertura a novas perspectivas. A leitura não se processa apenas a um nível cognitivo, mas também emocional. Estes dois níveis podem condicionar-se mutuamente, de par com outros factores, de um

²⁵ Ao organizar a sua teoria da compreensão em torno de quatro esferas problemáticas, como sejam a intuição, assunção, hábito e sensibilidade, Parret aí implica “o sentimento, o faro, o tacto e o bom gosto, a sensibilidade e a imaginação” (referimo-nos em especial ao capítulo III, “a compreensão abductiva”, pp. 81-105), numa referência implícita a Bergson.

modo integrado e auto-referencial ²⁶. O texto é apenas um - embora importante - factor na construção do texto comunicativo e não pode controlar totalmente o processo cognitivo:

“Quer dizer: os textos comunicativos resultam ou emergem de uma concatenação auto-referencial de operações cognitivas variadas pelas quais componentes intelectuais, afectivas, associativas e empíricas são integradas e ao mesmo tempo avaliadas”.

(Schmidt, 1991b: 291)

Também Eco fala de interpretações sem êxito, mas não apela somente à afectividade na experiência estética e não anula nem o papel da imaginação nem o conhecimento do que já se fez:

“Mas certas interpretações podem ser reconhecidas como sem êxito, uma vez que são como uma mula, quer dizer, são incapazes de produzir novas interpretações ou não podem ser confrontadas com as tradições das interpretações anteriores”.

(Eco, 1993: 132)

Neste sentido, Umberto Eco refere a razão da produtividade da revolução copernicana como devendo-se não só ao facto de ser uma melhor teoria do que a de Ptolomeu, mas também a “explicar porquê e em que base ele acertava ao apresentar a sua própria interpretação” (*id.*: 132). À abdução devem então seguir-se outras averiguações e outras provas (cf. Eco, 1989: 163). Eco chama a atenção aqui para a importância da racionalidade ou validade argumentativa que se insere numa tradição do conhecimento. Por isso, se não nos custa admitir que a teoria de Copérnico terá surgido, porventura, por um golpe de imaginação, por ter colocado o homem no lugar do sol numa atitude afirmativa e audaz para daí olhar o mundo e não tanto por considerar metodicamente as teorias prévias, isso não significa que elas possam ser excluídas na justificação da validade da nova teoria.

Na medida em que se pratica apenas como aventura, recusando-se a ser “metódica”, “mula” ou “sem êxito” e almejando ser “inspirada” e “apaixonada”, a interpretação oferece-se ao questionamento dos seus princípios e pressupostos. Como diz Eco, há “casos em que temos o direito de contestar uma interpretação dada” (1989: 133) e a ênfase na prescrição pessoal não afasta a imposição de regras específicas no quadro de uma função social determinada. A referida “necessidade de orientação do público” (entendendo-se público como grupo-turma na situação pedagógica) remete para uma certa objectivação, que pode então ser conjugada com a esfera pessoal de honestidade numa argumentação claramente definida e sinceramente formulada.

²⁶ Em Schmidt encontramos uma descrição da interacção cíclica das condições incluídas no sistema (1991b: 291).

É em virtude da objectivação e aplicação de regras que, neste domínio específico, a distinção de Umberto Eco entre interpretação e uso livre de um texto literário é inválida e não pode aplicar-se. Um leitor (aluno) é livre de retirar de um texto não importa o quê, de o utilizar como trampolim para os seus próprios sonhos ou para estimular um desejo. O que distingue um uso livre de um uso responsável é que o primeiro não necessita de mais do que uma relação associativa e passageira com o texto, enquanto que o segundo tem de fundamentar os seus julgamentos e, na situação escolar, este não pode ser arredado.

Não queremos terminar este ponto sem acentuar (retomando as questões da autoridade textual e da mediação crítica) que, do ponto de vista da leitura da poesia em âmbito pedagógico, a conclusão a retirar só pode ser a seguinte:

“Se já não podemos pretender ensinar o significado correcto ou ensinar aos estudantes *o que* pensar, podemos voltar-nos para a actividade mais compensadora de ensinar *maneiras* de pensar que facilitarão as próprias leituras produtivas dos estudantes. Isto não pode ser conseguido regressando ao estádio pré-crítico do encorajamento dos estudantes para serem ‘subjectivos’ ou ‘criativos’. Em vez disso podemos facilitar colocando os estudantes em contacto com ideias críticas e teóricas e com a história e convenções do sistema poético”.
[cursivos dos autores]

(Furniss e Bath, 1996: 390)

Após estas duas conclusões, vamos passar à concepção metódica da nossa investigação do processo comunicativo em relação à obra poética.

Concepção metódica da investigação

Objectivos e limites da investigação empírica

O estudo dos rituais pedagógicos tem versado sobretudo sobre a interacção lectiva, incidindo no diálogo professor-alunos ou nas regras conversacionais do grupo-turma. A importância relativamente recente atribuída à actividade da compreensão, em contraste com a tendência que havia dominado até há pouco de dar a primazia ao ensino da oralidade, justifica a atenção que deve merecer na investigação empírica. Por conseguinte, centrar-nos-emos na interacção texto - alunos na perspectiva do acto literário, o que não pode deixar de ter em conta aspectos de um contexto particular regido por regras constitutivas, convenções e comportamentos institucionais.

Assume-se, em primeiro lugar, que é necessário partir da realidade dos estudantes, considerando-os providos de determinados saberes e competências. De um ponto de vista das possíveis vantagens pedagógicas é pertinente uma análise concreta dos alunos enquanto público específico, no que respeita a 1) factores de predisposição ligados

à sua biografia, como conhecimentos prévios, expectativas, interesses, modelos de mundo, etc.; 2) condições contextuais e situacionais ligadas a convenções, que podem ser especificamente literárias, no sentido de estratégias de leitura usadas na adaptação do receptor aos discursos, como também de pendor mais social no sentido de princípios que guiam o comportamento para determinado objectivo; 3) valores relacionados com o processo de leitura, embora esta última questão se revista de grande complexidade ²⁷.

O nosso objectivo principal é a indagação do modo como os estudantes constroem a interpretação ²⁸. Outros objectivos secundários respeitam ao estudo do público e aos efeitos de um determinado repertório na leitura.

São de ter em consideração os dois pontos de partida de Baumgratz-Gangl para a sua definição de uma competência transcultural. Primeiro: a competência activa numa segunda língua pode ser melhorada pela consciencialização de problemas psíquicos gerais. Segundo: o conceito de actividade não tem dado conta suficientemente do problema da semantização na percepção porque o contexto sociocultural de emprego da LE não tem sido evidenciado (cf. Baumgratz-Gangl, 1993: 96). Contudo, temos consciência de que o estudo da recepção da poesia e a inclusão de uma dimensão cognitiva ligada ao leitor pode derivar para um pluralismo metódico que tende a combinar de modo pouco criterioso diferentes domínios de consciência, prática intuitiva, conhecimentos e acções comunicativas.

A questão que se coloca é se os membros das várias culturas partilham ou não a mesma atitude face à ficcionalidade ou à consciência de género. Schmidt duvida disso (cf. 1980b: 528) enquanto Bessière aponta para similaridades de percepção quanto ao fenómeno literário. Em todo o caso, é preciso tomar em conta “que espécie de relação existe entre os diferentes modelos de mundo e as operações de ficcionalização dos agentes do discurso” (*id.*: 529).

Ora, com a questão das convenções e da subjectividade do conhecimento, procura-se muitas vezes relacionar o tipo de processos intervenientes na leitura: se processos psicológicos caracteristicamente individuais ou se colectivamente tipificados dentro de uma determinada comunidade, o que remete para elementos-chave que intervêm na leitura, tais como a personalidade, o texto, a aprendizagem escolar e cultural. Mas, se pode parecer pouco produtivo colocar-se a questão de até que ponto as leituras são determinadas socialmente e se há traços especificamente pessoais no modo de ler, ela é

²⁷ É interessante notar que, na sua obra *Practical Criticism*, Richards chamava a atenção para que mereceria uma discussão maior o problema doutrinal e o lugar e a importância da crença na recepção da poesia, por exemplo, a importância da crença em Deus ou na vida para além da morte (1978: 70)

²⁸ A este respeito, Alan Purves coloca várias hipóteses interpretativas: através de determinada frase, repetição, paralelismo, contraste, comparação com outra obra ou género, atenção que desperta uma personagem ou padrão reconhecido de palavras, objectos ou acontecimentos, etc. (cf. Purves, 1985: 60).

de um ou outro modo sempre retomada nestas abordagens ²⁹. Uma vez que esta questão é da ordem da crença, como ficou demonstrado no ponto anterior, apresentando-se a aprendizagem de uma LE como um processo intrincado de aspectos cognitivos, semióticos e sociais, situações biográficas e contextos, a distinção entre convencionalidade (ou determinação cultural do significado) e percepção individual não pode constituir um conceito operatório da nossa investigação, tal como também não o é em Sperber e Wilson nem na TEL ³⁰. Isso não impede, porém, que não seja útil determinar a tendência central e a dispersão nos nossos dois grupos.

Questões metodológicas gerais

O primeiro problema metodológico resulta de dificuldades encontradas quando se estuda o comportamento humano. Depois, a investigação não pode dar conta da natureza do evento comunicativo, mas da sua formalização.

A maior parte da investigação prática tem lidado com a resposta expressa à obra literária mais do que com a interacção com a obra durante o acto de leitura, inevitavelmente por ser difícil o estudo da dinâmica da leitura sem causar interrupções ou alterações. A utilização do gravador presente em algumas investigações tem em vista precisamente obviar à resposta posterior e aproximar-se do acto de leitura em si. No entanto, é de ponderar que ainda assim obriga a uma certa formalização da resposta, embora talvez não tão complexa como a formalização escrita. Os protocolos de leitura, sendo mais adequados ao processamento imediato da leitura (não só são eleitos por Richards como também utilizados por Kintgen quase sessenta anos depois ³¹) são inadequados para dar conta de processos inconscientes e automáticos porque se baseiam na introspecção. De facto, eles procuram reproduzir as ocorrências durante o acto de ler, mas não lidam senão com construções comunicativas de operações cognitivas, conforme Schmidt alerta (cf. 1991b: 292-293) ³². As associações livres e os diferenciais semânticos cumprem melhor esta função.

²⁹ Podemos citar as investigações de Petrosky que divide os factores que influenciam as respostas dos leitores em duas categorias principais: os traços internos como a personalidade, expectativas, experiências passadas e traços externos como a cultura, textos e educação (cf. 1985: 71) ou de Alan Purves que pretende distinguir na sua pesquisa a determinação cultural do significado e a percepção individual (cf. Purves, 1985: 65).

³⁰ A este respeito, Schmidt apenas indica algumas dimensões de factores que interagem, entre os quais disposições individuais, estratégias e convenções, entre outros, mas não procura nem determinar todos os factores nem explicá-los ou estabelecer entre eles uma relação hierárquica, pronunciando-se antes por uma integração (cf. Schmidt, 1991b).

³¹ Referimo-nos ao relato da experiência sobre um poema de Gibson que ilustra a utilização do método. Para confrontar as instruções aos alunos, vide Kintgen (1985: 129).

³² Em relação aos problemas metodológicos relacionados com os protocolos de leitura ver, por exemplo, Steen (1994).

Outro problema consiste em que, mesmo afastando a questão dos estádios de desenvolvimento psicológico dos leitores, já que o público-alvo envolvido pertence à idade adulta, a leitura é uma actividade totalizadora e envolve subcompetências que interagem de modo integrado. Os elementos do processo de leitura têm de ser considerados como partes de um todo que actua num conjunto. O seu tratamento isolado, como por exemplo, considerar apenas os traços psicológicos, torna-se inadequado³³. Acrescente-se ainda que a leitura é um processo evolutivo e cumulativo, durante o qual os leitores respondem diferentemente conforme o momento ou a fase de leitura da obra em que se encontram.

Por tudo isto, temos de ter em conta a variedade de factores que podem produzir alterações na resposta, entre os quais está o próprio método de investigação utilizado, a par de outros como o género literário ou o tipo de obra, o que problematiza a tipificação das respostas. Importa pois considerar alguns aspectos relacionados com o método escolhido: o inquérito por questionário.

Questões metodológicas específicas: o inquérito por questionário

Apesar de um dos inconvenientes dos questionários consistir em fornecer informação que pode ser considerada superficial quando comparada com as entrevistas ou com a observação de aulas, dado o seu formato ser demasiado dirigido, consideraram-se adequados para recolher informações sobre a totalidade de uma população.

Este método suscita um conjunto de questões teóricas, epistemológicas e metodológicas de natureza muito diversa. A definição dada por Ghiglione e Matalon, “realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione e Matalon, 1993), remete, à partida, para o indivíduo como unidade de análise, mas com o intuito de elaborar conclusões mais vastas. Contudo, se a impossibilidade de generalizar para além das turmas com as quais se trabalhou deve estar presente, dado que estas não constituem uma amostra estatística representativa (ela é constituída apenas pelos alunos que voluntariamente se prestaram a responder), ainda assim, os exemplos estudados podem fornecer a base para investigações posteriores, aplicadas a um grupo mais alargado, na medida em que isolam factores, formulam hipóteses e podem dar conta de modelos de comportamento. Aliás, é reconhecida a necessidade de um trabalho exploratório de estudos de caso e descrição de resultados antes de se avançar para métodos mais complexos de correlação a larga escala (cf. Petrousky, 1985: 79).

³³ Consideramos o termo “experiência”, proposto por Rosenblatt, mais feliz na medida em que contempla, não só o conhecimento prévio ou competências técnicas, como também a experiência sensorial e percepção, indo assim ao encontro deste espírito de integração (cf. Rosenblatt, 1985: 42). A dificuldade metodológica de traçar fronteiras é referida por Barry Chabot a propósito de aspectos como o género, o cânone ou as circunstâncias sociais e o próprio texto (cf. Chabot, 1985: 31).

Por outro lado, os inquéritos têm de lidar com a dimensão verbal e com a questão do sentido, o que levanta problemas de vária ordem. Entre a própria formulação das questões e a veracidade das respostas que pode colocar-se em dúvida, talvez o problema maior consista na tipologia a estabelecer, isto é, o mecanismo da agregação, pelo qual, legitimamente ou não, determinados grupos de respostas são associados numa única categoria.

Se se prescindir da verbalização, por exemplo, através de diferenciais semânticos, as variáveis são definidas e fixadas previamente, mas a informação é recolhida numa estrutura artificial que poderá dirigir as respostas numa direcção desconhecida. Por outro lado, as variáveis mais abertas são menos adequadas a testar hipóteses concretas.

Já que qualquer método não está isento de desvantagens, julgámos ser a investigação por inquérito a mais adequada, apesar de dificilmente se furta à simplificação. Ghiglione e Matalon apresentam um rol de razões para a sua utilização, entre as quais relevamos a necessidade de obter um tipo de resposta num determinado momento a respeito de informação que envolve uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, abrangendo fenómenos do domínio das atitudes, opiniões, preferências ou representações que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem e que só raramente se exprimem de uma forma espontânea (cf. Ghiglione e Matalon, 1993: 14-15).

Muito frequentemente, a análise de resultados de um inquérito limita-se ao cruzamento entre as chamadas variáveis gerais ou “clássicas”³⁴, como as questões de identificação relativas ao sexo, idade, categoria social, raça e religião³⁵, e as questões específicas do problema estudado. Ghiglione e Matalon fazem algumas críticas a este procedimento generalizado que não tem a ver com o problema dos inquéritos e antes se fundamenta na oposição teórica profunda sobre a própria concepção da explicação nas ciências sociais³⁶. A “objectivação” deve-se antes a uma utilização alargada na comunidade dos investigadores, motivada por razões sobretudo práticas, conforme nos explicam Ghiglione e Matalon:

“Vemos que o carácter ‘objectivo’ da medida de uma variável, ou seja, a ausência de ambiguidade no processo de atribuição de um indivíduo a uma categoria dessa variável, não

³⁴ A gíria usual em trabalhos desta índole denomina “clássicas” ou “objectivas” as variáveis de identificação.

³⁵ Como observam Ghiglione e Matalon, estas duas últimas variáveis usam-se sobretudo nos Estados Unidos (cf. *id.*: 306).

³⁶ Geralmente surgem opostos, quer o ponto de vista da sociologia compreensiva de Max Weber, quer a “lógica da situação” de Popper, às quais se pode acrescentar a posição de Wittgenstein, para quem o sentido das condutas só pode ser apreendido do ponto de vista do sujeito actuante e, por outro lado, o ponto de vista de Durkheim e de Marx que insistem na impossibilidade de o indivíduo tomar verdadeiramente consciência dos determinismos a que está submetido (cf. Ghiglione e Matalon, 1993: 307).

implica, nem a neutralidade teórica da constituição dessas categorias, nem a objectividade da utilização que será feita a partir dela. As variáveis ‘clássicas’ adquiriram a sua objectividade, primeiro por causa da facilidade de medição e porque são elas que servem para categorizar os indivíduos na vida quotidiana; depois, porque a larga utilização que delas foi feita pelos investigadores contribuiu para esta objectivação, vindo esta utilização reforçar a experiência quotidiana através do conhecimento de resultados mais científicos”.

(Ghiglione e Matalon, 1993: 310)

A viragem sociológica que acompanhou a mudança de ênfase da literatura para a cultura correspondeu, por vezes, a uma procura de modos “objectivos” de medir os valores quantitativamente. Este tipo de abordagem, patente em muitas investigações empíricas, resultou num questionário tipo onde as respostas eram medidas em termos percentuais e correlacionadas com as variáveis “clássicas”, a idade, o sexo, ou a classe. Milner é um dos autores que coloca em causa este tipo de procedimento que, como verificámos, a própria sociologia utiliza por mera “facilidade de medição”:

“(…) A abordagem sociológica mantinha-se estranhamente exterior à cultura que estudava, contente por descobrir a idade, sexo e classe do fan médio de *Star Trek*, medidos até às duas casas decimais, mas incapaz de sugerir grande coisa sobre que ‘tratava’ afinal *Star Trek*”.

(Milner, 1996: 44)

Da inadequação das quantificações “sociológicas” nos estudos literários decorre a necessidade de uma crítica avaliativa que afaste o perigo de um empirismo positivista que relega para segundo plano a literatura, a crítica e a estética.

Concepção e aplicação dos questionários

Considerando tudo isto, concebemos um primeiro questionário que pretende fazer o estudo da população estudantil a nível pessoal, social e institucional, no que se refere a práticas lectivas e culturais, conhecimentos, atitudes, valores, crenças e expectativas em relação à literatura e em especial à poesia. Assim, não excluímos as chamadas variáveis de identificação, mas não pretendemos fazer o seu cruzamento pelas razões que acabámos de expor.

Os restantes quatro questionários (cinco no total por cada aluno) pretendem descrever a interacção dos alunos com os textos, seguindo todos o mesmo modelo.

Embora alguns estudos tenham considerado o estudo da resposta ao longo do tempo, esta geralmente é encarada como algo estático, captável de uma forma fixa e mensurável, depois da leitura de um texto.

Dado que a formulação da própria investigação constitui um factor de influência na resposta, conforme reconhecemos, a situação ideal seria partir de padrões de resposta que pudessem ser traçados através de uma variedade de tarefas e circunstâncias. Por outro lado, essa situação, que exigiria o acompanhamento e a proximidade com os alu-

nos ao longo do tempo, é incompatível com a condição ideal pela qual optámos, sugerida por pesquisas recentes. Ora essa condição é a da distância máxima:

“Um conjunto recente de pesquisas experimentais (...) deu resultados confusos em relação a aspectos de pormenor mas onde dois pontos ressaltam nitidamente: as respostas mais exactas (quando é possível controlar a sua veracidade) não são obtidas nem quando a distância social é mínima nem quando o contacto entre entrevistador e entrevistado é o melhor”.

(Ghiglione e Matalon, 1993: 192)

Como Ghiglione e Matalon referem, não se pode afastar um dos aspectos da situação que consiste no papel que as pessoas inquiridas pensam dever adoptar (cf. Ghiglione e Matalon, 1993: 188). Neste caso particular o papel de estudantes que envolve um tipo de resposta considerada boa ou ideal. Na expressão de Virgínia Ferreira, trata-se de “um esquema de pertinências de sentido” em que “as respostas são assim peças de diálogo figurado com uma representação de inquiridor” (Ferreira, 1986: 191). Como acentua esta socióloga, o facto de as respostas serem fornecidas fora do quadro de interacção face-a-face com o inquiridor não resulta necessariamente no desaparecimento total desses efeitos (*ibid.*). Verificámos, com efeito, a ocorrência de respostas marcadas ora pelo desejo de estar em conformidade com o legítimo, ora de contestar a Escola.

Outro dos aspectos a ter em conta é o intervalo de tempo mínimo entre a aplicação de cada questionário, pois no pré-teste foi sentida alguma influência no modo de resposta de um questionário para o outro, em particular nos diferenciais semânticos, pelo que só foi distribuído aos alunos com o intervalo de, pelo menos, uma semana. Esta questão da distância temporal assume particular relevância nos estudos empíricos e é mencionada por Schmidt:

“O argumento do tempo é importante quanto os processos cognitivos são instáveis ou ‘fúteis’, isto é, são acontecimentos precários, enquanto a comunicação tenta estabelecer a duração e repetibilidade (através da escrita, impressão, etc.) para retornar a eventos comunicativos passados e para os ‘ligar’ a eventos presentes”.

(Schmidt, 1991b: 293)

Kintgen exprime uma preocupação semelhante quando se interroga acerca da natureza e do grau da impressão que o poema causa no leitor: “Obviamente, tanto o poema como a informação sobre o poema afectará a percepção do leitor, mas a questão relevante é *como e quanto*” (cf. 1985: 142).

Acolhemos as sugestões de Kintgen na medida em que julgámos pertinentes os seus argumentos de que há questões que só se podem responder quando se estuda a interacção do mesmo aluno com poemas diferentes ao longo do tempo. Só neste caso se pode distinguir os seus procedimentos habituais, o que permitirá também fazer distinções entre leitores.

A nossa experiência de aplicação revelou certa incompatibilidade entre a necessidade metodológica e as contingências práticas muito dificilmente ultrapassáveis na metodologia escolhida ³⁷. Pudemos concluir que fazer corresponder a cada aluno cinco questionários é um obstáculo ingrato. As desistências no decorrer da aplicação excederam largamente o número de inquéritos que foram objecto de tratamento por razões várias, entre as quais o abandono do curso no decorrer do semestre. Ainda assim, podemos considerar que os resultados não foram tão maus como a taxa de não respostas dos inquéritos enviados pelo correio indica (Virgínia Ferreira fala em valores da ordem dos 90% - cf. 1986: 192). Dos estudantes que não desistiram e estiveram na experiência até ao fim, ainda assim se queixaram no espaço reservado às observações de que a resposta aos inquéritos no seu conjunto tinha sido demasiado morosa. Esse foi o motivo pelo qual muitos deles à partida se recusaram a participar, um facto que também foi comum à fase de pré-teste. Uma das necessidades que foi sentida desde logo foi proporcionar uma versão dos inquéritos na língua do estudante, dadas as dificuldades de compreensão então detectadas. Por essa razão, nos inquéritos aplicados na Alemanha foram dadas duas versões (em língua portuguesa e alemã) junto com a possibilidade de o aluno escolher à qual queria responder.

Problemas de codificação: algumas considerações técnicas

A questão da codificação é essencial, em primeiro lugar, por constituir uma operação sobre o sentido ³⁸ e, em segundo lugar, por dever responder aos critérios de objectividade, sistematicidade e generalidade, condição que não pode ser observada de forma absoluta por falta de uma teoria (cf. Ghiglione e Matalon, 1993: 208). Sobre a discrepância entre a natureza das respostas e a aparente objectividade do tratamento dos dados obtidos, os especialistas do inquérito que temos vindo a citar referem o seguinte:

“Todo o sociólogo que teve a oportunidade, ou o escrúpulo, de aplicar ele próprio alguns questionários, não pode deixar de ficar impressionado com o contraste entre o carácter

³⁷ A observação de aulas seria mais adequada a um estudo prolongado no tempo. Mas como podemos ver pela ficha de observação de aulas proposta por Squire e Applebee, os objectivos são bem diversos dos que a nossa investigação possui (cf. Squire, 1985: 293). O que se pode apurar pela observação de aulas ou entrevistas pode ser o peso de cada actividade lectiva, cada género ou abordagem específica, relativamente ao tempo lectivo total, os modos de interacção no grupo-turma, o tipo de instruções, etc.

³⁸ Ghiglione e Matalon referem o caso esclarecedor da codificação pela frequência de palavras que só aparentemente é uma operação neutra. De facto, deve acentuar-se que, não existindo uma teoria do sentido capaz de dar conta do conjunto semântico-situacional, a importância é definida em função de uma hipótese sobre o sentido atribuído ao estatuto de frequência, isto é, postulando implicitamente que a frequência com que aparece uma palavra a conota com um sentido particular ligado ao emissor (cf. Ghiglione e Matalon, 1993: 208).

vago ou complexo das respostas e a nitidez das distribuições com que trabalha depois e sobre as quais se podem calcular médias, percentagens ou correlações, efectuar análises factoriais ou utilizar outros métodos sofisticados. Esquece-se, assim, que estes ‘dados’ foram *produzidos* e não apenas *recolhidos*, que são o culminar de um processo tanto como um ponto de partida, a matéria prima da análise”. [destaques dos autores]

(Ghiglione e Matalon, 1993: 185)

Devemos acentuar que, apesar da aparente objectividade do tratamento estatístico dos dados obtidos, o aspecto gráfico que os descreve se altera consoante as categorias de análise escolhidas, o que pode ser objecto de desacordo.

Na consideração destes problemas orientámo-nos por duas preocupações básicas: usar dois tipos de análise, nomeadamente a análise “vertical”, em que cada sujeito é tratado separadamente, e a análise “horizontal”, que trata cada um dos temas ou questões, salientando as diferentes formas sobre as quais ele aparece nas pessoas inquiridas; e usar o método de procura de concomitâncias para definir grupos ou subgrupos, em vez de postular uma homogeneidade *a priori*, quer dizer, em função de critérios anteriores ao discurso.

Uma vez que uma parte da investigação se baseia no número de ocorrências, tanto nas respostas dos alunos (por exemplo, quantas vezes foi feita determinada associação ou foi citada uma obra) como no *corpus*, tivemos necessidade de recorrer a um programa informático que desse conta de indexações de palavras e do inventário dos *hapax logomena*³⁹. Trata-se de informações que pertencem ao domínio do quantificável, classificável e passível de representação gráfica, mas a sua maior vantagem é de proporcionar informação que o texto impresso na sua forma original oculta. É importante dizer que, no entanto, se esta matéria informática é portadora de informação e de sentido, não pode ser assimilada ao sentido de que o texto é portador e que não pode ser revelado deste modo. Aliás, “O poema do amor” de António Gedeão é transbordante de humor na referência a este procedimento informático (cf. Gedeão, 1983: 158-160).

Os instrumentos

À partida, os procedimentos à disposição são variados, desde a paráfrase, onde o leitor descreve o conteúdo do texto seleccionado e o investigador analisa como é realizada a compreensão do texto; a análise de conteúdo, em que uma hipótese emerge das manifestações realizadas pelos leitores; a associação livre, que tem uma forte influência psicológica e que é baseada em associações; o diferencial semântico que funciona também no sistema de associação, mas utilizando uma escala de diferentes níveis; o preenchimento de espaços em branco (*cloze procedure*); e a ordenação de determinados elementos (*card sorting*).

³⁹ Assim é designado o termo que ocorre uma única vez num dado *corpus*.

Globalmente consideradas, ou cada uma em particular, estas técnicas são objecto de críticas que consistem fundamentalmente em referir o perigo de orientar o leitor em direcções que provavelmente ele por si não decidiria. No entanto, tornam-se interessantes quando usadas em simultâneo de acordo com o preceito de Suleiman e Crosman de que “uma combinação de abordagens não é ecletismo negativo mas uma necessidade positiva” (1980: 7).

Por conseguinte, escolhemos metodologias que contemplassem, quer uma descrição verbalizada e consciente, quer mais espontânea, incluindo dois tipos de resposta: a que obriga a uma maior formalização, porque mais verbalizada, porventura reveladora de convenções institucionais nos modos de responder, e a resposta imediata, em associações livres, diferenciais semânticos e escolha-múltipla.

Convém analisarmos, mesmo de modo breve, os principais problemas que a sociologia relaciona com cada um destes modos de indagação, uma vez que têm implicações directas no tratamento da informação constante dos nossos questionários.

A análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica muito comum na investigação empírica realizada pelas ciências sociais e humanas, apesar das críticas metodológicas de que é objecto. A vantagem que possui é o facto de não ser obstrutiva. Vala reconhece os sucessos das investigações de orientação qualitativa, referindo que o “rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade que se procura” (Vala, 1986: 103).

Ora se a possibilidade de estabelecer inferências a partir dos dados assume uma particular relevância, então a análise de conteúdo mostra-se particularmente útil nas questões abertas, além de que, numa investigação exploratória por questionário, como esta, seria arriscado antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, por exemplo, tipologias de interpretação, avaliação do programa de literatura ...

As associações

Muitos estudos da resposta, sobretudo os anglo-americanos, usam as associações livres, assumindo que, se estão relacionadas com conhecimentos prévios e suscitam recordações pessoais, se podem ligar ao processo de leitura e constituir uma estratégia no processo de descodificação do texto, apesar de não se basearem claramente nele. Por essa razão, incluímos também este tipo de item nos questionários, não só pretendendo apurar associações pessoais, mas sobretudo por termos colocado a hipótese de chegar a determinar fenómenos culturais que as associações poderiam revelar.

Os diferenciais semânticos

Esta técnica é uma combinação da associação com a escala e é aconselhada para estudos aprofundados de conjuntos pouco extensos de itens lexicais ⁴⁰. O diferencial desenvolvido por Osgood possui uma associação normalmente bipolar de um determinado conceito, pretendendo-se indicar a direcção de determinada associação e a sua intensidade numa escala de sete graus ⁴¹. Ainda hoje se usa para a análise factorial de correspondências, conforme Ricardo Marques constata:

“Recorde-se, aqui, o dispositivo de *diferencial semântico* (...) técnica ainda hoje utilizada em semântica, psicolinguística e no estudo de atitudes, reacções, apreciações..., a partir de uma escala que apresenta adjectivos bipolares que referenciam aproximações antonímicas de determinados conceitos”. [sublinhado do autor]

(Marques, 1995: 78)

Não pretendemos ocupar-nos da correlação entre a distribuição em grupo e as respostas individuais, seguida por alguns investigadores. Encaramos antes a possibilidade de chegar a eventuais padrões culturais, definidores de determinado grupo.

Chegámos facilmente a um conjunto lexical com base na recorrência através de um programa informático. Já determinar as dimensões dos qualificativos que o classificam e que constituem os pólos dos diferenciais surgiu como uma tarefa mais problemática. Debrucemo-nos sobre a proposta de Osgood.

No sentido de estudar a comunicação estética, Osgood isola as dimensões do desejo, do controlo e da activação que justapõe com os diferenciais, de modo a descrever as estruturas semânticas da comunicação. Então define três factores (que lhe servem também, por exemplo, para o estudo das atitudes sociais e não só do significado estético): 1) o factor avaliação (*evaluation*), que utiliza escalas como bom-mau, apropriado-inapropriado; 2) activação (*activity*), significando a força com que agem os elementos semânticos, factor baseado em escalas como forte-fraco; e 3) modalização (*potency*) ⁴² que remete para a maneira como agem os elementos semânticos, caracterizada por meio de escalas como rápido-lento, activo-passivo ou agitado-calm (cf. Osgood, 1965: 177).

⁴⁰ Em relação à problemática das escalas semânticas podemos encontrar uma apreciação global dos problemas metodológicos e dos objectivos que lhe estão associados em Ricardo Marques (1995) ou em Marshall e Cofer (1963).

⁴¹ Consideramos de interesse um estudo piloto da autoria de Van Peer (1983) que procura relacionar os traços estilísticos em três poemas e as reacções de um grupo de leitores. Foram usados diferenciais semânticos, seleccionaram-se algumas escalas em sete pontos de Osgood e foi introduzido o par poético / prosaico para classificar as “qualidades poéticas” dos versos (cf. Van Peer, 1983: 4).

⁴² De notar que este factor surge referido em Marques como “potência” (cf. 1995: 94), um termo mais próximo do original. Preferimos, no entanto, traduzir por “modalização” que julgamos mais esclarecedor.

É justo dar o devido relevo ao facto de uma reflexão, que parte da análise dos traços gerais da comunicação afectiva, reconhecer o papel fundamental do acto de avaliação que surge como uma dimensão essencial de toda a comunicação relacionada com a emotividade humana, como é o caso da avaliação literária. Este ponto de vista faz ressaltar um aspecto que nos deve merecer toda a atenção: a função de controlo desempenhada pela avaliação. Se Osgood identifica a emoção estética com a dimensão do Desejo, e a estrutura estética com o factor de activação, então a avaliação serve para regular o processo de comunicação, diminuindo ou estimulando, mas sempre controlando, o impulso do Desejo e a força com que os elementos estéticos podem entrar no processo.

Uma hipótese teórica interessante que decorre desta perspectiva é a possível identificação da literatura popular ou de massas com uma dimensão fraca de controlo, na medida em que dá livre curso ao Desejo. O que faltaria assim à leitura irreflectida e libertadora de pulsões, característica de um nível primário de leitura, seria precisamente o controlo necessário da avaliação, que está presente na leitura literária em âmbito disciplinar ⁴³.

Da perspectiva de Osgood fica a hipótese a reter de a função primordial da literatura em contexto escolar consistir na sua capacidade de disciplinar o Desejo.

Mas, apesar de considerarmos a teoria de Osgood bastante prometedora, é forçoso reconhecer que não tem tido os resultados práticos que se desejaria. Um dos estudos já por nós referido que utiliza os diferenciais semânticos de Osgood, e é normalmente apontado como o exemplo de pesquisa bem conduzida, manifestamente não chega a conclusões que justifiquem o esforço metodológico investido. Referimo-nos à investigação dirigida por Wolfgang Mauser que, envolvendo uma larga equipa de especialistas de várias áreas, pretende apurar as reacções de vários grupos de leitores a um poema de Paul Celan (cf. Bauer et al., 1972). A pobreza de resultados é sobejamente reconhecida (Hansson, 1985: 223), inclusive pelos próprios investigadores no final do trabalho. Sendo o risco de qualquer estudo empírico a improdutividade dos resultados atingidos, que muitas vezes é independente da validade dos métodos e instrumentos utilizados, ainda assim convém reflectir sobre as suas possíveis causas. Pela nossa análise desta investigação, não pudemos deixar de pensar que alguns problemas se prendiam com as escalas usadas. Uma das dificuldades das escalas de Osgood é, desde logo, apontada por Ricardo Marques:

“Acontece, contudo, que os adjectivos-pólo com conteúdo afectivo, por ele propostos, são tão numerosos que dificultam uma apreensão exacta dos significados denotados”.

(Marques, 1995: 94)

⁴³ A teoria da avaliação de Nojgaard inclui uma tese semelhante e, curiosamente, aproxima-se da TEL no conceito de polivalência quando opõe a literatura de massas (a que chama literatura funcional), que responderia a uma determinada necessidade, à complexidade ou polifuncionalidade (polivalência em Schmidt) da boa literatura: “Ela não visa uma espécie isolada de desejo, mas dirige-se a conjuntos complexos de necessidades (...) Ela é polifuncional” (Nojgaard, 1993: 36-37).

A partir desta ideia, começámos a trabalhar na modificação das escalas. A simplificação foi o nosso primeiro propósito, transformando a habitual gradação de sete ou cinco pontos entre um pólo negativo e outro positivo para uma escala simples de três pontos, mantendo o ponto neutro. Embora este seja um procedimento inédito, a verdade é que a mesma lógica gradativa se mantém e não obriga o respondente a uma decisão tão precisa.

A razão da escolha de uma escala unipolar (embora também não abdicando de qualificativos que podem ser considerados opostos), em vez da bipolar mais utilizada, deveu-se a termos reconhecido a pertinência da argumentação de Hansson, ao referir que qualidades conflituosas podem estar presentes em simultâneo na resposta estética:

“Uma vantagem destas escalas unipolares é que não forcem o respondente a decidir que uma obra literária ou uma dada parte dela é *ou* ‘fria’ *ou* ‘quente’, ou ‘simples’ ou ‘complexa’, e assim sucessivamente. Em vez disso, tornam-lhe possível dizer que a obra, ou uma dada parte dela, é *tanto* ‘fria’ e ‘quente’, *tanto* ‘simples’ e ‘complexa’, se isto for o que julgar ser o caso, e se os dois adjectivos opostos estiverem incluídos nas escalas. [sublinhado do autor]

(Hansson, 1985: 213)

Na concepção dos adjectivos-pólo, consideramos, antes de mais, que cada unidade é relacional e dinâmica. É para o que chama a atenção Richards na introdução a *The Philosophy of Rhetoric* quando refere a superstição do significado próprio, assente na crença comum, para a qual a retórica alguma coisa terá contribuído, de que uma palavra tem um significado por si, e Richards acrescenta, idealmente um só, independente do uso, esquecendo que a estabilidade do significado de uma palavra advém da constância dos contextos (cf. Richards, 1965: 11). Por conseguinte, se temos de pressupor que o significado das palavras muda quando muda o contexto, não constituindo um atributo intrínseco de cada unidade, e é relacional e dinâmico, também aceitamos que deixa uma parte de indefinição ligada ao leitor. O tratamento das redes lexicais de um texto é o resultado de operações complexas, envolvendo processos de selecção, de relação e de projecção do léxico pessoal. Isto significa que não se pode dissociar o valor das unidades do discurso das suas propriedades de organização e das propriedades da língua às quais o sujeito interpretante pertence.

Terá interesse referir a teoria de Petöfi da estrutura do texto - estrutura do mundo (a abreviação usada TeSWeST é formada a partir do alemão *Text-Struktur Welt-Struktur Theorie*). Tal como acentua Albaladejo Mayordomo, trata-se de um modelo textual semiótico de base pragmática que, na sua componente de recepção textual e no que respeita ao léxico, é definido do seguinte modo:

“Permite e explica o processo categorial pelo qual a categoria receptor comum atribui às manifestações léxicas émicas da categoria manifestação textual linear as explicações léxicas émicas correspondentes, que são incluídas na estrutura de sentido e no processo categorial pelo qual, de acordo com a categoria modelo de mundo, dá valores lógicos de existência/

/não existência e de verdade /falsidade às ditas explicações léxicas, que passam a ser construções léxicas semântico-extensionais émicas e estão incluídas na categoria de conjunto referencial”.

(Albaladejo Mayordomo, 1987: 209)

É uma abordagem que se coloca tanto do ponto de vista da organização textual como no da sua recontextualização numa situação comunicacional, daí motivar o nosso interesse ⁴⁴. E se, na concepção dos qualificativos a incluir nos diferenciais, nos pareceu de utilidade incluir as dimensões da organização textual e da recontextualização pelo leitor, já uma questão fundamental com a qual nos deparamos é, porém, o papel que assume a designada estrutura de conjunto referencial no valor relacional da significação, ou seja, o grau de pertinência do referente para a análise do texto literário, a partir dos valores lógicos “existência/não existência” e de “verdade/falsidade” da semântica extensional.

Quando se propõe definir o carácter específico da comunicação literária, Rifaterre elege os elementos texto e leitor como os que estão fisicamente presentes como coisas, “os outros três não existem senão como representações” (1979: 9). Ora a redução do fenómeno literário ao texto e ao leitor tem como consequência a abolição da referencialidade, julgada ilusória ou considerada como apenas funcionando em circuito fechado de significante em significante, ou seja, uma referencialidade intra e intertextual.

Uma das linhas principais desta posição teórica é a abolição do mito da referencialidade directa como também em termos de semântica extensional a referida versão de mundo pertence menos ao que é descrito do que aos sistemas de descrição. De igual modo, num estudo intitulado “On the construction of fiction” (1989), Schmidt baseia-se nas teorias da percepção de Roth e Maturana, segundo as quais se dá a construção e não a representação da realidade (Schmidt, 1989: 320). A consequência mais imediata destes pressupostos é que o conhecimento individual é produzido de acordo com condições sociais em que “as categorias desenvolvidas no mundo cognitivo não são aplicáveis ao mundo real” (*id.*: 321) e, como tal, o “nosso mundo é o mundo da nossa experiência e não o ‘mundo real’” (Schmidt, 1989: 321) ⁴⁵.

Quando George Steiner situa nas décadas que vão dos anos 1870 aos anos 1930 a ruptura entre a palavra e o mundo, considera-a “*uma das muito poucas revoluções do espírito na história do Ocidente e que assim define a própria modernidade*” [cursivo do

⁴⁴ Tal como Petöfi esclarece, a componente de semântica extensional, que noutros termos é uma componente de semântica do mundo, é uma subcomponente da componente contextual, ao passo que a componente de gramática textual é uma subcomponente da componente co-textual (cf. Petöfi, 1975: 9).

⁴⁵ Num campo mais vasto, Dolezel reconhece a comunicação como acção e interacção verbal e não-verbal numa multiplicidade de funções na linha da pragmática (cf. Dolezel, 1996: 74). Na óptica deste autor, a presença da função referencial e poética é um traço característico que serve diferentes necessidades da actividade humana, sublinhando a negação da função referencial na filosofia pós-estruturalista: para Derrida toda a linguagem, e não só a poética, é auto-referencial e veículo de desautomatização.

autor] (Steiner, 1993: 89). Na dúvida se deverá ser incluída uma avaliação da dimensão referencial do léxico nas escalas semânticas, importa considerar a reflexão deste autor. Diz Steiner:

“Atribuir às palavras uma correspondência com ‘as coisas de fora’, vê-las e usá-las como algo que representa a ‘realidade’ do mundo, não é apenas uma ilusão comum. Torna também a linguagem uma mentira. Usar a palavra *rosa* como se ela fosse, de algum modo, semelhante ao que concebemos como sendo um certo fenómeno botânico, exigir de uma palavra que esteja em lugar de, substitua ‘verdades’ substantivas perfeitamente inacessíveis, é abusar da linguagem e degradá-la”.

(Steiner, 1993: 92)

Se tudo leva a concluir pela não pertinência do referente na análise do texto literário, e se a dimensão referencial terá de ser entendida diversamente de uma concepção do real como dado pré-discursivo, objectivo e independente, já não possível depois da ruptura referida por Steiner, por outro lado, também não será lícito converter o texto num “sinal sem assinalado”, utilizando a expressão de Vitorino Nemésio (Nemésio, 1989: 707). Rosa Maria Martelo, que investigou os processos referenciais implicados na poesia de Carlos de Oliveira, advoga uma perspectiva semelhante. Martelo aceita a teoria epistemológica de Nelson Goodman e a sua concepção relativista e construtivista que reconhece à obra de arte um papel cognitivo e à função referencial uma função de redescrição ⁴⁶:

“Porém, tal não deve levar a concluir pela não-referência ou pela auto-referência da obra de arte, mas antes a procurar captar a especificidade do seu modo referencial. O *mundo do texto* não é nem um mundo autónomo ou fechado nem uma *imago mundi* (que mundo seria esse?) - é um mundo em diálogo com outros mundos, uma versão articulada e articulável com outras versões-de-mundo (...)”. [cursivos do autor]

(Martelo, 1998: 72)

Na mesma linha, Goulart afirma que “a linguagem só pode falar do mundo sem o ser exactamente” (Goulart, 1997: 90) ⁴⁷.

Todas estas reflexões não só são relevantes para a concepção das escalas semânticas, que é o problema que nos ocupa de momento, mas também a um nível mais alargado para a consideração da comunicação literária em LE.

⁴⁶ É de salientar que, nesta teoria da referência, a denotação é apenas uma das muitas possibilidades de concretização da referencialidade. Isso pressupõe também a disjunção entre referência e denotação, contrariamente à identificação que faziam as teorias estruturalistas, pressupondo que, se a literatura faz um uso conotativo da linguagem, não pode denotar. Sobre a falsa oposição entre denotação e conotação ver Aguiar e Silva (1996: 656).

⁴⁷ As interferências mútuas da linguagem e do real são um dos aspectos que lhe merece uma especial atenção na análise das poéticas de Sophia, Carlos de Oliveira e Vitorino Nemésio.

Por conseguinte, se faz sentido incluir nas nossas escalas lexicais uma dimensão que podemos denominar de redescritção referencial do ponto de vista do que a crítica releva nas poéticas respectivas dos autores considerados, de outro ponto de vista, que é o da DLE, e em particular de uma componente cultural, também não é irrelevante. É para o que chama a atenção Denise Lussier ao referir a criação de forças simbólicas no mundo social e as representações de determinadas propriedades com base nas mesmas:

“Também, como sublinha Bourdieu (1982, 1994), a língua é mais do que uma instância de comunicação. A sua capacidade infinita de gerar relações de forças simbólicas enforma as percepções das pessoas e a sua visão do mundo social. Ele cria representações mentais, quer dizer, actos de percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento, onde os agentes investem os seus interesses e as suas pressuposições. Também cria representações das coisas como objectos (emblemas, bandeiras, insígnias) ou actos, podendo ser interpretados como estratégias de manipulação simbólica e visando determinar as representações que os outros podem fazer destas propriedades e dos seus portadores”.

(Lussier, 1997: 231)

De tudo isto conclui-se que, em primeiro lugar, na nossa investigação dos funcionamentos simbólicos, há que acentuar os aspectos públicos e intersubjectivos dos símbolos, em segundo, que importa considerar a noção de referência, a par da noção de simbolização. São, aliás, estas duas noções, de simbolização e referência, a adquirir centralidade na epistemologia de Nelson Goodman, pois é a partir delas que todas as outras se constroem. É isto mesmo que Carmo d' Orey acentua quando reconhece a elegância da metaversão simbólica de Goodman:

“É construída do ponto de vista estritamente extensional, que só admite símbolos e referentes, sem recorrer a noções tais como ‘intenções’, ‘sentidos’, ‘conotações’, ‘conteúdos de pensamento’, etc., irremediavelmente obscuras pela impossibilidade de determinar como é que estas entidades podem ser identificadas. (...) É um dos méritos da construção de Goodman o poder dar conta de toda a exuberante riqueza dos mundos, incluindo os da arte, com este mínimo de recursos metafísicos”.

(Orey, 1995: 12)

Ao retirarmos implicações das vantagens que tem este projecto para a nossa concepção dos diferenciais semânticos, construámos uma escala em três dimensões. Através dos primeiros doze qualificativos, busca-se o esclarecimento dos processos referenciais implicados em cada texto ou, noutros termos, a relação do sinal com o assinalado, dando importância à percepção pelos sentidos⁴⁸. Os doze seguintes enfatizam a estru-

⁴⁸ Apoiando-se na teoria de Maturana e na epistemologia de Nelson Goodman, Ruth Huber relaciona a importância da aprendizagem pelos sentidos com a aprendizagem da LE (cf. Huber, 1997: 347).

tura estética ou o que Osgood denomina a dimensão da activação e os doze últimos a dimensão da emoção estética ou dimensão do Desejo em Osgood.

Estas dimensões surgem artificialmente separadas por razões de análise, mas encontram-se interligadas de um modo integrado. Do construtivismo radical de Goodman e da TEL segue-se que não há distinção marcada entre símbolos e referentes, já que a simbolização não é uma propriedade de todo dependente da estrutura textual. A ênfase no processo de simbolização tem, para além disso, o mérito de afastar o dilema de termos de optar pela experiência estética, isto é, uma Estética construída a partir do sujeito, ou pela obra de arte, ponto de partida para uma Filosofia da Arte. Este mérito da teoria simbólica de Goodman é apontado por Carmo d' Orey: “O *objecto estético* (da *experiência estética*) e a *obra de arte* fundem-se na noção de *símbolo estético*” [cursivos do autor] (1995: 20). Trata-se de uma relação que não pode escapar ao movimento que Vitorino Nemésio descreve como “flutuação entre o sentido comum e o simbólico, a evidência e a visão, o manifesto e o oculto” (Nemésio, 1989: 706).

Retomar o dito

O facto de relacionarmos a literatura com a cena didáctica levou-nos a analisar a especificidade da comunicação literária na situação pedagógica. O interesse pelo carácter guiado da interpretação, ou seja, a conexão entre a interpretação e a situação em que ocorre, deve ser uma das fundamentações da DL.

Tratando-se de uma ritualização da palavra que reflecte as lutas sociais com os saberes e poderes que arrastam, foram relevados determinados conceitos como o de contexto-situação e convenção no âmbito de um sistema lógico formalizado em que a compreensão se transforma em discurso.

Neste sentido, a questão que se coloca quanto à validade da interpretação é de saber qual o grau de liberdade do leitor no domínio de comunicação regulada que constitui a actividade escolar (até que ponto o Poder limita o Desejo?) e da justificação do critério usado na validação.

Quando se dá a fundamentação de um julgamento pela objectivação e aplicação de regras em contexto escolar, julgamos não ser aplicável a distinção de Umberto Eco entre interpretação e uso, uma vez que qualquer disciplina ligada aos estudos literários é disciplina do Desejo, entendendo disciplina também como processo de regulação da comunicação entre o Desejo, identificado com a emoção estética e a Activação identificada com a estrutura estética. Se o texto é objecto de debate no interior do sistema, então isso situa-nos automaticamente no domínio da interpretação.

Não julgamos possível estabelecer um metaprincípio de avaliação, mas também não aceitamos posições que vêm do próprio âmbito dos estudos empíricos e que vêm os princípios reguladores da validação das interpretações como convenções arbitrárias e de base não funcional. A noção de convenção remete para o conhecimento mútuo a

nível da produção e como convenção da acção social que se traduz na atenção dada ao próprio modo, verbalizado, de perceber e interpretar os textos literários. E se, segundo Wittgenstein, o significado é determinado pelas regras do jogo e não pela natureza das coisas, também é certo que o jogo tem um espírito para além de ter regras, o que leva a investigações que vão para além do uso.

Colocando-nos no quadro epistemológico da TEL, um problema com que nos deparámos nesta teoria foi a falta de explicitação entre os dois últimos elementos teóricos e é precisamente nessa inter-relação que deve incidir a DL. Por outro lado, consideramos inadequados os constructos teóricos de que a teoria da recepção parte. É compreensível que neste elemento teórico Schmidt afaste a teoria de Chomsky e convoque a de Grice por ter uma lógica extensional, segundo a qual as versões de mundo pertencem menos ao que é descrito do que aos sistemas de descrição, mas também não a consideramos adequada para o estudo da comunicação literária. Em nosso entender, as teorias da acção não respondem cabalmente a que tipo de agir pertence a literatura. Se Iser diz que a literatura é o que deliberadamente introduz ruído na comunicação, então é melhor inverter a lógica e, em vez de uma teoria do agir comunicacional, conceber uma Teoria do Agir Não Comunicacional. Neste caso, a reactivação das teorias da acção (e de uma maneira geral da comunicação) pode fazer-se pelo interesse pela literatura que vem abalar uma concepção funcionalista. Por isso, propomos a Teoria da Relevância como uma teoria complementar da TEL na medida em que poderá lançar outras perspectivas e corrigir algumas concepções. Por exemplo, substituir a ideia de contexto pela de contextualização permite:

1) ultrapassar a utopia comunicacional e o idealismo bem comportado pela recusa de qualquer pré-requisito intersubjectivo: dispensa-se a intenção de bem comunicar. A comunicação é concebida como possibilidade e não como transmissão linear;

2) rebater a ideia disseminada na DLE de que o texto literário tem o contexto integrado; o facto de não haver na Teoria da Relevância a distinção entre dois níveis de verdades (os sistemas de *input*, por um lado - a produção e o enunciado - numa concepção de um texto de autor e, por outro, os efeitos contextuais ou aplicação em contexto de outra informação) arreda a necessidade de destrinçar os processos individuais e sociais na recepção da literatura. Embora uma parte significativa dos estudos empíricos se baseie nesta distinção, consideramos que ela é da ordem da crença e, por isso, a distinção entre o conhecimento partilhado (as convenções) e a informação processada individualmente não constitui uma premissa teórica operante;

3) colocar a obra sob o signo da pluralidade das ideias pelo conceito de debilidade de implicação textual. Os signos falam por um contexto ausente e a emancipação da obra não invalida o jogo da relevância da obra e do fora-de-questão.

4) admitir a transcendência do contexto e do sentido. Diz Iser que a história ou a memória é o que permite ultrapassar a fronteira do tempo e a alteridade o que permite ultrapassar a fronteira do espaço. E se a anulação da história é a anulação do sujeito (Meschonnic), a anulação da alteridade também é porque o eu se define em relação ao Outro.

Os textos e os leitores

Os textos: amostras do mar

Pertencem ao *corpus* seleccionado quatro poemas da literatura portuguesa contemporânea. Três critérios principais, que passamos a enumerar, nortearam a nossa escolha:

Em primeiro lugar, a associação temática: pretendeu-se que os poemas tivessem um léxico relativo ao mar, com a presença comum de determinados signos polissémicos ou polissemas, de modo a permitir, quer a comparação de elementos no sentido de precisar algumas isotopias, quer a sua classificação segundo a variação textual ¹.

Em segundo lugar, a presença de características diversificadas: os quatro poemas apresentam, por um lado, uma diferente configuração textual e, por outro, uma articulação específica dos aspectos simbólicos do mar, remetendo para diferentes mundos. Diz-nos Nelson Goodman que “as obras de arte [são] amostras do mar. Elas exemplificam, literal ou metaforicamente, formas, sentimentos, afinidades, contrastes, a procurar ou a construir um mundo” (Goodman, 1995: 192). A extensão heterogénea, que vai aumentando progressivamente ao longo dos questionários, sendo em primeiro lugar apresentado o poema mais curto e, no fim, o mais longo, corresponde também a diferentes marcas textuais: a ausência e presença de título ou marcas gráficas como parên-

¹ Giuseppe Tavani retoma o termo de Della Volpe para designar uma espécie de ideograma de que parte para a descodificação das implicações semânticas nos seus estudos rítmicos: “A leitura de um polissema começará portanto com o reconhecimento, ponto por ponto, da forma como ele se manifesta, e processar-se-á sucessivamente até isolar e explorar todas as implicações semânticas - superficiais e profundas, linguísticas e extralinguísticas - que as operações analíticas consigam gradualmente pôr a descoberto” (Tavani, 1983: 66).

tesis, itálico ou aspas. O reconhecimento da crítica foi o terceiro critério de selecção. Se os últimos três autores são considerados representativos (cf. Goulart, 1997), a inclusão de José Gomes Ferreira tem a ver com os critérios anteriores.

A escolha do tema do mar pode revelar a importância da tradição cultural no modo como é ou não percebida ao nível endopoético e exopoético, isto é, assumindo-se como um lugar notável da memória ². O mar pode oferecer-se facilmente em símbolo ao constituir-se um meio de expressão pré-existente na consciência colectiva e ao revelar a coloração afectiva de uma experiência humana ou um modo particular de relação com o mundo que é reflexo da sua ordem mas também da sua desordem.

O valor do símbolo ultrapassa o domínio da poesia mas este é um domínio privilegiado. A força simbólica é, muitas vezes, o critério fundamental de avaliação crítica do mundo poético que pode incidir, quer na capacidade de evocar um mundo intimamente ligado à própria visão que dele temos, quer na relação dos símbolos com a tradição, para criar um mundo inédito e sugestivo:

“É certo que o jogo dos símbolos retira a sua força da sua faculdade particular de estimular a nossa sensibilidade. O realismo fala às nossas faculdades cognitivas, enquanto os símbolos se dirigem às nossas faculdades emotivas”.

(Nojgaard, 1993: 106)

Antes, porém, de verificarmos os efeitos do repertório sobre as modalidades de recepção, convém determo-nos sobre os textos em si como exemplo e pertença de um universo de referências marcado por uma cultura.

O primeiro texto escolhido foi um poema curto, de apenas sete versos, de José Gomes Ferreira. Não tem título e apresenta um pequeno conjunto de alguns nomes, “mar”, “curvas”, “ondas”, “dorso”, “peixe”, “luar”, “deusa”, “mistério”, que encontramos parcialmente nos textos seguintes.

O segundo poema, “Fundo do mar”, é da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen, o terceiro e quarto, “Mar” e “Barcarola”, pertencem respectivamente a Carlos de Oliveira e a Vitorino Nemésio (cf. anexo 3).

Ao mesmo tempo que o mar permite precisar a geografia do mundo, remetendo para uma descrição da produção marinha que, no *corpus* globalmente considerado,

² Tavani, nos seus estudos rítmicos, distingue um nível endopoético, referente à elaboração directa e pessoal “a que o poeta sujeita a matéria poeticamente não formada e que ele extrai da própria experiência do real e da recíproca adequação entre pensamento e forma poética” (Tavani, 1983: 69), isto é, centrado na figura do autor; e exopoético, nível no qual se interseccionam “os planos coordenados da ‘diacronia’, ou seja, pela potencialidade virtual do sistema poético tradicional, e da ‘sincronia’ ou selecção actualizante, escolha operada pelo ‘gosto’ contemporâneo na potencialidade virtual de toda a tradição” (*ibid.*).

abrange designações que remetem para produtos correntes, como “sal”, “concha”, “areia”, “animal”, “flor” e “pedra”, ou preciosos como “pérola”, a sua evocação traduz-se em formas apelativas (“mar alto”, “fundo do mar”, “onda”, “espuma”, “canto” e “sonho”) ou expressões de um mundo fabuloso (“deusa” e “monstro”). Elemento visual, móbil, instável, de numerosos reflexos, o mar simboliza a metamorfose, o mundo da ilusão, o estranho e o enigmático. É uma força da natureza e um símbolo da dinâmica da vida e da criação, dos nascimentos, transformações e renascimentos.

Se compararmos o primeiro poema com o seguinte, “Fundo do mar”, verificamos que uma certa imagem do subconsciente é projectada e que o mar é lugar de milagres, mas o onírico advém, no poema de Sophia, imprevisto e perigo, tratados de modo fantástico pelo surgir de monstros das profundezas do mar. Ao simbolizar o correr do tempo e a transitoriedade, o mar reúne a imagem da vida e da morte e pode remeter para o símbolo da maternidade e da sexualidade, à semelhança do poema de Carlos de Oliveira, “Mar”³. Na sua ambivalência, o mar pode também simbolizar o mundo e o coração humano enquanto sede das paixões.

Tal rede de referências está igualmente presente na “pedra furada” de “Barcarola” como símbolo vaginal de virtudes fertilizantes, fecundantes e de regeneração⁴.

Analisando um pouco mais detalhadamente cada poema, observamos que o primeiro do grupo, “Com o mar...” de José Gomes Ferreira, remete para o símbolo da criação. O texto torna presente uma miragem que atenua a angústia do desconhecido e tem um duplo aspecto místico e cósmico, revelando a ligação particular com a vida e tornando-se lugar iniciático de criação. Ao mesmo tempo, não deixa de sugerir a meditação sobre a existência como reencontro com vivências simples. É um poema que podemos comparar à “Viagem nunca feita” do *Livro do Desassossego* de Bernardo Soares, o heterónimo de Pessoa que ele próprio, mais apropriadamente, designa por “personalidade literária”:

³ É interessante notar a relação estabelecida entre os perigos do mar e os do amor como lugar comum na estética barroca (cf. Baccar, 1991: 259). Das investigações de Baccar pode concluir-se que os escritores seiscentistas viram no mar imagens contrastantes, reflexo de uma estética que testemunha um ideal da metamorfose e ilusão à face da ordem e restrição do neoclassicismo. Neste sentido, o investigador chega à articulação de três aspectos que julga essenciais da simbólica do mar e da aventura marítima, nomeadamente: 1) o lugar da aventura pura como imagem da sorte e do destino, convidando à descoberta e à libertação; 2) um espaço iniciático, revelando a coragem do homem, o seu medo ou a sua temeridade face aos perigos e 3) o símbolo dos mistérios do amor ou da loucura, contendo signos ambíguos e sentimentos como a insegurança, a instabilidade e a inconstância (cf. Baccar, 1991: 226).

⁴ Segundo o Dicionário de Símbolos, “alguns etnólogos pensam que a acção ritual de passar pelo buraco duma pedra implicaria a crença numa regeneração por intermédio do princípio cósmico feminino” (in Chevalier, 1969: 513).

“O mar, recordo-me, tinha tonalidades de sombra, de [figuras?] ⁵ ondedas de vaga luz - e era tudo misterioso como uma ideia triste numa hora de alegria, profética não sei de quê”.

(Pessoa, 1982: 142)

Também no dístico final, é possível estabelecer o paralelo com Fernando Pessoa em termos de um mesmo universo representado: “Despedi-vos do erro infantil de perguntar o sentido às cousas e às palavras. Nada tem um sentido” (*id.*: 143). Um outro extracto, incluído no mesmo volume, poderá mesmo funcionar como uma das possibilidades de interpretação do poema “Com o mar...”:

“Que os deuses todos me conservem, até á hora em que cesse este meu aspecto de mim, a noção clara e solar da realidade externa, o instinto da minha inimportância, o conforto de ser pequeno e de poder pensar em ser feliz”.

(Pessoa, 1982: 36-37)

Segundo Jacinto do Prado Coelho, este trecho lembra Ricardo Reis no calculado epicurismo e na aprendida indiferença, apontando na direcção de Caetano de Castro, ao retomar a sua lição de ver as coisas, não como “revelações do Mistério, mas directamente, como florações da realidade” excepto na nota dissonante do apelo aos deuses (Coelho, 1982: I, XXI).

Também para Sophia Breyner Andresen, o mar é, por excelência, a própria presença do real que se apreende, um “esplendor da presença das coisas”, que o poeta também reconhece em Homero e Amadeu de Sousa Cardoso (cf. Andresen, 1995: 7) e que explicitamente refere num outro poema denominado “Mar”:

“De todos os cantos do mundo
Amo com um amor mais forte e mais profundo
Aquele praia extasiada e nua,
Onde me uni ao mar, ao vento e à lua

Cheiro a terra as árvores e o vento
Que a Primavera enche de perfumes
Mas neles só quero e só procuro
A selvagem exalação das ondas
Subindo para os astros como um grito puro”.

(Andresen, 1995: I,18)

⁵ “Fugas” na edição utilizada. Não é de excluir a hipótese de o manuscrito, a partir do qual a edição foi elaborada, referir “figuras”.

Para Sophia, o mar é sempre “desconhecido e imenso” (em “Jardim do Mar”), tal como o é também para Pessoa: “o mar com fim será grego ou romano: / o mar sem fim é português” (Pessoa, s/d: 60).

O mar é caracterizado como “mar sonoro, mar sem fundo, mar sem fim” (Andresen, 1995: I, 84), “parece bater palmas” e, de “vastos espaços”, “ninguém nunca de delícia ou de tormento / abriu neles os seus braços” (*id.*: 49). O seu forte apelo funde o poeta com o universo, tornando-os indistintos e lembrando Pã. Daí a frequência de expressões como: “doem-me as ondas do mar como gargantas de cristal” (Andresen, 1995: I, 197) ou “me dói a lua me soluça o mar” (*id.*: II, 141).

Desta poesia desprendem-se imagens contrastantes de liberdade e de aventura, onde “alto” (mar) é uma categoria transcendente, supra terrestre, do infinito. A “selvagem exalação das ondas” é assim símbolo de ruptura com a vida habitual, fazendo lembrar o poema de José Gomes Ferreira. O simbolismo do mar, semelhante ao baptismo, remete também para o destino e a morte quando associado à viagem, como no poema “Barco”: “perfeito o azul do mar, perfeita a morte” (Andresen, 1995: II, 236). Ou, quando associado às profundezas, se fundem numa única as imagens do mar, do amor e da morte. O poema “Tu e Eu” ilustra bem este aspecto:

“Tu e eu vamos
 No fundo do mar
 Absortos e correntes e desfeitos.
 (...)
 E vens comigo
 Morto, morto, morto,
 Morto em cada imagem”.

(Andresen, 1995: I,196)

Trata-se de uma outra dimensão, sempre recorrente, da mesma temática e que alarga a ligação já tradicional do amor à morte. Nas palavras de David Mourão-Ferreira em *Do Tempo ao Coração*, “não há forma de amor em que a água não vibre” por isso, talvez, o poema “Jogos de Água” apresenta uma sobreposição de imagens que, na sua indeterminação semântica, remete para a ligação vida, morte, amor e mar:

“Corpo meu que no Mar de repente retomas
 ao reventar da onda a posição do feto
 Surpreende a matriz de onde partem as ordens
 (...)
 Entranham-se na terra os arames da chuva
 para apertar melhor as tábuas dos caixões
 (...)
 Sem saberem que a morte as oculta depois”.

(Mourão-Ferreira, 1988: 207)

O poema de Maria Teresa Horta, “Mar coincidente”, constitui um outro exemplo (cf. Horta, 1983: 123-124) da mesma temática que está também presente em “Mar” de Carlos de Oliveira.

A palavra “concha” evoca as águas onde se forma e o útero. Mas, o seu simbolismo da fecundidade participa da ideia de morte através do símbolo hermético “sal” que, por sua vez, se opõe à fertilidade. Possuidor de certo carácter divino, o “sal” aplica-se tanto às transformações físicas como às transmutações morais e espirituais e, com as suas virtudes purificadoras e protectoras, remete para a incorruptibilidade. O sal é o equilíbrio das propriedades dos seus componentes, equilíbrio na combinação de duas substâncias complementares e, quando derretido na água, é símbolo tântrico da reabsorção do eu no Eu universal.

O título “Barcarola” de Vitorino Nemésio possibilita a evocação do fascínio da partida por mar que suscitou a produção de textos desde a Odisseia e sugere a iniciação do homem através do perigo para um melhor conhecimento de si próprio. Trata-se de uma dimensão reconhecível em outros poetas, nomeadamente em Sophia Breyner Andresen no poema “Barco”:

“Um grande barco desligado parte
 esculpindo de frente o vento norte
 Perfeito o azul do mar, perfeita a morte
 Formas claras e nítidas de espanto”.

(Andresen, 1995: I, 236)

“Poemacto” de Herberto Helder é um texto no qual a imagem do barco se associa aos símbolos já anteriormente encontrados, referentes ao amor, nascimento ou criação, e que aqui se concentram na palavra “peixe”, símbolo de vida, fecundidade e união:

“As barcas gritam sobre as águas.
 Eu respiro nas quilhas.
 Atravesso o amor, respirando.
 (...)
 Encosto a cara para atravessar o amor.
 Faço tudo como quem desejasse cantar, colocado nas palavras.
 (...)
 Acompanha o amor algum peixe subtil”.

(Helder, 1996: 108-109)

Este último poema do *corpus*, “Barcarola”, evidencia, talvez de modo mais radical, que o mundo marinho não cumpre apenas uma função estética, mas responde a uma preocupação metafísica, colocando a ênfase sobre a fragilidade do homem perante a sorte e o destino, sendo também a materialização da coragem: “a sorte com espumas se força”. O mar é, neste texto, um lugar iniciático e um elemento que se interpõe entre Deus e nós, um símbolo da hostilidade de Deus, como muitas vezes na Bíblia.

Reencontramos a situação existencial muito típica de Nemésio que ele próprio descreve noutra passagem como a de “um homem numa rocha e em volta o mar” e que também é comum a outros poetas⁶. Em Carlos de Oliveira este é um motivo recorrente, mas sempre por referência a um tu. Esta característica está patente em “A Ilha”, onde o mar imagina canções, e em “A Noite Inquieta”, onde achamos os seguintes versos, com algo de comum ao poema de José Gomes Ferreira na evocação das curvas das ondas e do corpo da mulher:

“As marés em redor da tua ilha;
o pequeno arquipélago na paz
da solidão marinha; a maravilha
do jeito de onda que o teu corpo faz”.

(Oliveira, 1998: 69)

Neste último poema do *corpus*, o “mar alto” participa da categoria transcendente, supraterrânea, do infinito e da vida onde o poeta vai “pressuroso/ escrevendo e apagando” como uma “pedra” no “alto gasoso”. Na sua relação com a alma, a “pedra furada” faz parte do duplo movimento de subida e descida, desempenhando um papel importante nas relações entre o céu e a terra como símbolo da perfeição do estado primordial e da presença divina, sempre presente no altar das igrejas cristãs.

Símbolo da vida estática e cristalização do percível, a “pedra furada”, como obra humana, trabalhada, dessacraliza a obra de Deus, substituindo a energia criadora (“cobri de ovos e limos / a pedra furada”) e é sinónimo, não só de libertação da natureza bruta, mas também de conhecimento e da divindade (a pedra filosófica do simbolismo alquímico é o instrumento da regeneração). Estes sentidos são acrescidos do valor da incorruptibilidade do marfim como símbolo de pureza, um simbolismo que é continuado pela referência ao sal que, neste contexto, é alimentação espiritual, patente também na expressão corrente “sal da sabedoria” e na cantiga do mar: “que toda a cantiga é sal / e pedra quem sabe ouvi-la”. Note-se que esta ligação entre canto, mar e espera é um *topoi* que também achamos no poema “A Ilha” de Carlos de Oliveira:

“A ilha era deserta e o mar com medo
de tanta solidão já te sonhava:
ia em vento chamara-te para longe
e longamente em espuma te esperava.
(...)

⁶ A referência a uma determinada situação existencial é acentuada por Fátima Morna no “Prefácio” ao volume I das *Obras Completas* e, tendo sido referida por Nemésio a propósito de outro ilhéu, Roberto de Mesquita, é completada por outra que Morna faz constar do referido Prefácio: “O mar é livre de se mover: não de mudar de sítio. O ilhéu morre de mobilidade numa situação perpétua” (Morna, 1989: xviii).

no litoral de pedra pressentida
o mar imaginava esta canção.”

(Oliveira: 1998: 243)

O mar, desde sempre motivo de inúmeras lendas e presença do poder divino, ainda é, actualmente, um mundo misterioso que alimenta a fantasia. Como símbolo de libertação das restrições da realidade, ele representa uma porta aberta para o mundo dos sonhos e é uma parte essencial da utopia literária. Dialéctica entre o sonho e a realidade, já que a contemplação do mar é um convite à meditação e ao sonho, assume-se por vezes como lugar da mitologia que, proporcionando um espectáculo, serve de écran entre o escritor e a representação que oferece.

Os leitores

As variáveis de identificação

Por comodidade de exposição, adoptámos a designação de Grupo A para referir os estudantes a frequentar quer o curso de Português na Universidade de Mainz (onde é possível obterem um diploma final de licenciatura - *Habitur*) quer outros cursos de outras universidades na Alemanha, com a frequência de Literatura Portuguesa; e de Grupo P para indicar o grupo que frequenta o curso de Línguas e Literaturas Modernas numa universidade estatal em Portugal ⁷. Os seguintes quadros descrevem as chamadas variáveis de identificação que lhes correspondem:

⁷ Chamamos a atenção para dois factos: primeiro o grupo da Alemanha (A) tem menos sete estudantes do que o grupo de Portugal (P); depois, a frequência absoluta (fi), isto é, o número real de estudantes, é acompanhada da percentagem correspondente, permitindo assim um melhor confronto entre os dois grupos.

Quadro 4.1.1 Caracterização do grupo A

	fi	%
MÉDIA DE IDADES: 27 anos		
SEXO		
Feminino	15	68
Masculino	7	32
RELIGIÃO		
Católica	11	50
Evangélica luterana	7	32
Não responde	4	18
NACIONALIDADE		
Alemã	12	55
Dupla nacionalidade (alemã e outra)	9	41
Boliviana	1	5
NACIONALIDADE DOS PAIS		
Alemã	9	41
Alemã e outra	12	55
Boliviana	1	5
RESIDÊNCIA		
Hamburg	8	36
Mainz	4	18
Trier	4	18
Outras cidades	6	27
LOCALIDADE ONDE VIVEU MAIS TEMPO		
Outro país	9	41
Outra cidade na Alemanha	7	32
A cidade da morada actual	5	23
Não responde	1	5
OCUPAÇÃO		
Estudante	19	86
Empregado público	2	9
Professor	1	5
Totais	22	100

Fonte: Descrição dos itens 1 a 8 do questionário 1 dos estudantes.

Quadro 4.1.2 Caracterização do grupo P

	fi	%
MÉDIA DE IDADES: 21,6 anos		
SEXO		
Feminino	28	97
Masculino	1	3
RELIGIÃO		
Católica	19	66
Cristã	4	14
Evangélica	2	7
Não responde	2	7
Não tem	2	7
NACIONALIDADE		
Portuguesa	28	97
Sul-africana	1	3
NACIONALIDADE DOS PAIS		
Portuguesa	29	100
NACIONALIDADE DOS AVÓS		
Portuguesa	24	85
São tomense	1	3
Alemã	1	3
Belga	1	3
Angolana	1	3
Brasileira	1	3
RESIDÊNCIA		
Lisboa e Vale do Tejo	22	76
Alentejo	3	10
Algarve	3	10
Madeira	1	4
LOCALIDADE ONDE VIVEU MAIS TEMPO		
Lisboa e Vale do Tejo	18	62
Alentejo	3	10
Algarve	3	10
Madeira	1	4
Outro país	3	10
Não responde	1	4
OCUPAÇÃO		
Estudante	27	93
Empregado de balcão	1	4
Vendedor	1	4
Totais	29	100

Fonte: Descrição dos itens 1 a 8 do questionário 1 dos estudantes.

A primeira característica que marcadamente diferencia os dois grupos é a homogeneidade do grupo P em relação ao grupo da Alemanha (A) que abrange vários aspectos, desde a idade até experiências de vida mais diversificadas, como ter vivido em mais do que uma cidade ou um país.

Este último grupo tem uma maior amplitude de idades, que vai desde os 21 até aos 43 anos (resultando assim numa média mais alta) e a homogeneidade do sexo não é tão acentuada, embora continue a haver predominância do sexo feminino (68%), mas não tão grande como no grupo P (97%). A nacionalidade dos estudantes apenas em cerca de metade é exclusivamente alemã e, à excepção de uma aluna com nacionalidade boliviana, o número de casos de dupla nacionalidade é bastante significativo no conjunto do grupo (os estudantes exclusivamente de nacionalidade portuguesa a frequentar Literatura Portuguesa, embora se prestassem a colaborar, não foram objecto do nosso estudo por não se enquadrarem nos seus objectivos). O que é interessante notar é o facto de a nacionalidade alemã se associar a uma outra referente a um país de língua românica (portuguesa mas também brasileira, espanhola e francesa). A nacionalidade dos pais e avós é ainda mais variada: dos 59% que não têm nacionalidade exclusivamente alemã as misturas vão sendo acentuadas dos pais para os avós, o que poderá constituir uma maior motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Em contrapartida, os pais dos estudantes em Portugal possuem todos a nacionalidade portuguesa e é ao nível dos avós que se verifica a coexistência de outras nacionalidades, ainda assim não muito significativa no conjunto. Não interessando entrar em particularizações neste aspecto, a partir da grande variedade que se verificou em comparação com o grupo P, apenas terá interesse referir que, do total, quatro estudantes têm pais de nacionalidade portuguesa e três de nacionalidade brasileira, o que, em si, pode explicar o interesse pela aprendizagem do português. Dos restantes, à excepção de um caso, a nacionalidade alemã coexiste a par de outras nacionalidades, nomeadamente holandesa, espanhola, húngara, japonesa e francesa.

A mobilidade de morada destes estudantes também é bastante maior. Note-se a aproximação numérica no grupo de Portugal entre o local da morada e o local onde se viveu mais tempo. Um facto importante para a aprendizagem de línguas estrangeiras é a morada noutra país. Ora estão neste caso a maioria dos estudantes do grupo A, enquanto se reduzem a 10% os estudantes do grupo P na mesma situação ⁸.

⁸ A esmagadora maioria dos inquiridos habita na zona de Lisboa e Vale do Tejo, ainda podendo acrescentar-se os prováveis casos de estudantes que indicam a morada de família, que consideram ser a sua residência e não o local onde, de facto, moram. Como se pode ver há estudantes que indicam residir no Alentejo, Algarve e até Madeira. Mas a localidade onde indicam ter morado mais tempo basicamente coincide com a da morada actual - Lisboa e Vale do Tejo, sendo os países estrangeiros referidos em primeiro lugar a Alemanha com o total de dois estudantes e a África do Sul apenas com um caso. O número de estudantes que mora na zona da Grande Lisboa e na Península de Setúbal está equiparado - no total de dez e nove, respectivamente - pertencendo os restantes à zona Oeste, Lezíria do Tejo e Vale do Tejo.

Apenas em relação à ocupação se verifica uma semelhança entre os dois grupos, já que só em casos esporádicos os estudantes indicam outra além da frequência do curso.

Formação escolar

Para uma análise da formação escolar e das escolhas dos estudantes, é preciso considerar previamente aspectos relacionados com o sistema escolar universitário na Alemanha. Os pontos que podem ter repercussões directas na escolha de disciplinas ligadas ao Português (língua, literatura ou cultura) prendem-se com dois factores principais: os três tipos de licenciatura existentes (*Staatsexamen*, com duas áreas curriculares principais e uma opcional; *Magisterartium*, com uma área principal e duas secundárias ou, em alternativa, duas principais; e *Diplom*, com uma área principal⁹) e o facto de não existir a ideia de curso (pode dizer-se que não há um sistema a nível federal e cada universidade tem a sua organização curricular própria) com a liberdade de combinações permitida, abrangendo normalmente três áreas, praticável depois de 1968. Refira-se apenas a título de exemplo que, na Universidade *Johann Wolfgang Goethe-Universität* em Frankfurt, é possível combinar com Português o Desporto e a Jurisprudência para o diploma final. No caso hipotético de um estudante pretender empregar-se num banco da América Latina ou do Brasil, escolherá a opção de economia nacional (*Volkswirtschaft*) ou economia empresarial (BWL - *Betriebswirtschaft*) e a área de Espanhol e Português, respectivamente. Neste caso, não é de excluir a aprendizagem da LE para fins específicos e o facto provável de ele pretender um português técnico (para o qual as universidades estão pouco vocacionadas), excluindo as áreas da literatura e da cultura, e preferir um professor brasileiro. Note-se, a título de curiosidade, que o programa curricular de Novas Filologias do Instituto de Línguas e Literaturas Românicas da referida universidade não contém, na parte referente ao Português, a componente de história social e cultural (*Landeskunde*), tal como sucede com o Catalão e Romeno, mas diferentemente do Francês, Italiano e Espanhol que possuem essas componentes no programa de estudos.

Depois destas questões prévias e passando à análise das escolas frequentadas pelos estudantes, verifica-se que a grande maioria do grupo P provém de escolas públicas. Em relação à Alemanha, este facto não tem pertinência, pois aí o ensino privado não tem a dimensão que tem em Portugal. A maior parte do grupo A também faz um percurso linear da escola básica (*Grundschule*), frequentada durante quatro anos, para o curso da escola secundária (*Gymnasium*), cuja duração é de nove anos, embora se verifique uma maior mobilidade com os estudantes que provém de outros países. É curiosa

⁹ Não nos interessando o tipo de diploma obtido pelos estudantes no final do curso e sim as escolhas feitas e as áreas frequentadas, resolvemos não introduzir essa pergunta nos questionários que, para além do mais, iria introduzir um ponto de diferenciação na versão alemã, dado que não teria sentido colocá-la relativamente ao grupo P, e levantaria alguns problemas de distribuição dos questionários, uma vez que alguns estudantes da Alemanha optaram por responder na versão portuguesa.

a frequência de Estudos Portugueses (Língua, Literatura ou Cultura) por dois estudantes da escola profissional (*Wirtschaftsgymnasium*), destinada a cursos de economia, gestão ou finanças ¹⁰:

Quadro 4.2. Escolas frequentadas

GRUPO A	fi	%	GRUPO P	fi	%
Grundschule e Gymnasium	15	68	Escolas públicas	25	86
Realschule e Wirtschaftsgymnasium	2	9			
Escolas públicas e privadas no Brasil * na Alemanha	3	14			
Escola alemã em Lisboa e portuguesa	1	5	Escolas privadas	4	14
Não responde	1	5			
Totais	22	100		29	100

* Um destes estudantes frequentou a Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fonte: Descrição do item 12 do Questionário 1 dos estudantes.

É em relação às áreas de estudo que surgem grandes diferenças entre os dois grupos. O grupo A apresenta uma grande variação curricular, mas que foi possível sistematizar num padrão nítido de escolhas. Ei-lo:

Quadro 4.3.1 Áreas curriculares

	fi	%
Romanística e Germanística (1 ou 2 línguas românicas e 1 germânica)	9	41
Romanística (2 línguas românicas - incluindo Português) e outra área:	5	23
Pedagogia		
Economia Empresarial (BWL - <i>Betriebswirtschaft</i>)		
Estudos Comparados		
Tradução		
Filologia clássica (Latim)		
Outras áreas com Estudos Portugueses:	5	23
Direito		
Informática		
Educação de Adultos e Psicologia		
Estudos Latino-americanos e Pedagogia		
Geografia e Economia Empresarial		
Romanística (2 ou 3 línguas românicas)	3	14
Totais	22	100

Fonte: Descrição do item 10 do questionário 1 dos estudantes.

¹⁰ Refira-se que estes estudantes, que frequentaram a escola profissional durante três anos, pós a escola média (*Realschule*), que tem a duração de seis anos, tiveram no conjunto os mesmos nove anos de frequência como os restantes 15 até à entrada na Universidade.

Como se pode verificar, o número de estudantes de outras áreas que não apenas as Línguas e Literaturas é significativo e, se esta última se encontra associada a disciplinas que podem ser consideradas afins, como Tradução ou Estudos Comparados, também ocorre a junção de áreas díspares, como é o caso da Economia Empresarial. Perante este quadro, as áreas curriculares frequentadas pelo grupo P são de uma grande uniformidade:

Quadro 4.3.2 Áreas curriculares

	fi	%
Estudos Portugueses e Alemães	15	52
Estudos Alemães e Ingleses	11	38
Estudos Portugueses e Ingleses	3	10
Totais	29	100

Fonte: Descrição do item 10 do questionário 1 dos estudantes.

Podemos ver que, neste caso particular, a escolha incidiu nos Estudos Portugueses e Alemães e Estudos Alemães e Ingleses que são duas variantes pré-determinadas do Curso de Línguas e Literaturas Modernas.

Se foi relativamente fácil chegar à definição das áreas curriculares, já o domínio de LE é mais difícil de determinar, pois o próprio conceito de LE é algo problemático, perante os antecedentes familiares e biográficos dos estudantes. Tem de ser correlacionado com a dupla nacionalidade, a nacionalidade dos pais, de um dos pais e mesmo dos avós, e o facto de viverem ou terem vivido na Alemanha ou, durante longo tempo, num país estrangeiro. Nas situações de bilinguismo, multilinguismo ou relação afectiva e familiar com determinado idioma, os conceitos de LM e LE perdem a sua pertinência. Na necessidade de estabelecer critérios prévios, não considerámos como LE o idioma correspondente ao lugar de morada ou à nacionalidade de um dos pais ou ainda os casos de dupla nacionalidade. Estes critérios prévios, apesar de discutíveis, servem-nos para estabelecer um ponto de comparação mais fiável com o grupo em Portugal quanto ao domínio das LE, já que só 10% deste viveu num país estrangeiro e, com excepção de um caso, tem apenas a nacionalidade portuguesa (cf. supra, Quadro 4.1.2.).

Começaremos então por definir as línguas curriculares frequentadas (considerando também a LM, por exemplo, o alemão para estudantes alemães tendo vivido sempre na Alemanha). São reveladoras da posição do Português as combinatórias a seguir apresentadas ¹¹:

¹¹ Considerámos como “Português”, quer a língua quer disciplinas da área da cultura e literatura portuguesas, para não introduzir tanta diferenciação, uma vez que nos interessava a posição relativamente a outras línguas, literaturas ou culturas estrangeiras no que respeita a combinações estabelecidas. Consideraremos mais adiante os interesses primordiais dos estudantes.

Quadro 4.4. Línguas curriculares frequentadas

Línguas Curriculares	Nº de estudantes em %
Português	18
Português / Alemão	5
Português / Espanhol	14
Português / Francês	14
Português / Italiano	5
Francês / Inglês	3
Francês / Italiano	5
Português / Alemão / Espanhol	9
Português / Alemão / Francês	14
Português / Alemão / Inglês	5
Português / Francês/ Inglês	3
Português / Espanhol / Latim	5
Total	100

Fonte: Descrição do item 10 do questionário 1 dos estudantes.

Para além do que já observámos nos quadros anteriores, outros aspectos são evidenciados aqui: o facto de o Português ser uma língua curricular (à excepção das combinações Francês / Inglês e Francês / Italiano), a tendência para a associar a outra(s) língua(s) românica(s) e, ainda assim, a presença forte do Alemão, sobretudo quando combinado com mais duas línguas.

Quanto ao caso específico de domínio de LE e, tendo em conta os critérios enunciados, chegámos ao seguinte quadro descritivo:

Quadro 4.5. Domínio de línguas estrangeiras

	GRUPO A		GRUPO P	
	fi	%	fi	%
Mais do que três línguas estrangeiras	4	18	0	0
Três línguas estrangeiras	9	41	8	28
Duas línguas estrangeiras	9	41	16	55
Uma língua estrangeira	0	0	5	17
Totais	22	100	29	100

Fonte: Descrição dos itens 10 e 11 do questionário 1 dos estudantes.

A superioridade do grupo A nesta área é evidente, porém, já não o é a explicação que se possa aduzir, dependente da história familiar e de vida dos estudantes. Por exemplo, não será descabido concluir que o próprio sistema de ensino alemão, com a sua liber-

dade de escolhas, favoreça a aprendizagem de LE. Mesmo que estudem outras áreas fora do domínio das letras, os estudantes podem frequentar uma ou duas LE curriculares (ou as respectivas literaturas ou culturas), facto que não pode ocorrer em Portugal.

Atitudes, motivações, crenças e expectativas face à aprendizagem da literatura estrangeira

Em relação à expectativa profissional, verifica-se, também aqui, uma maior homogeneidade do grupo P, com grande concentração na área de ensino. Esta, embora significativa no grupo A, não é tão determinante, sendo quase equivalente ao conjunto das outras indicações, se exceptuarmos a primeira rubrica que é a mais alta, conforme o quadro infra¹²:

Quadro 4.6. Expectativa profissional

GRUPO A	fi	%	GRUPO P	fi	%
Não tem ou não indica	9	40	Ensino	13	45
Ensino	7	31	Não tem ou não indica	9	31
Tradução	1	5	Tradução	6	21
Funcionalismo público	1	5	Turismo	1	3
Diplomacia	1	5	-	-	-
Geografia	1	5	-	-	-
Investigação	1	5	-	-	-
Jornalismo	1	5	-	-	-
Totais	22	100		29	100

Fonte: Descrição do item 9 do questionário 1 dos estudantes.

O facto de a ausência de expectativa ser mais alta no grupo A (41% contra 31%) parece remeter, à partida, para uma situação mais favorável à aprendizagem da LE. Investigações empíricas estabelecem uma relação positiva entre o sucesso escolar e as chamadas motivações integrativas que, sendo opostas às motivações instrumentais (com benefício prático), podem traduzir-se apenas no interesse ou curiosidade sobre a gente estrangeira ou a sua cultura. A investigação de Lambert conclui que, quanto mais as atitudes e motivações se podem considerar integrativas, tanto mais os estudantes tendem

¹² Não considerámos todas as possibilidades indicadas pelos estudantes, mas apenas a primeira enunciada.

a seguir cursos superiores e, no que respeita às repercussões na interacção lectiva, os estudantes com este tipo de motivações são capazes de interagir na língua alvo com mais frequência, apresentando-se de espontânea vontade, expondo-se mais publicamente e também dando respostas mais correctas (cf. Lambert, 1991: 66).

É relativamente às áreas de interesse que há uma aproximação muito grande entre os dois grupos. De forma nítida, os valores mais altos, que correspondem às escolhas mais assinaladas, se distribuem entre a música, o cinema e a literatura:

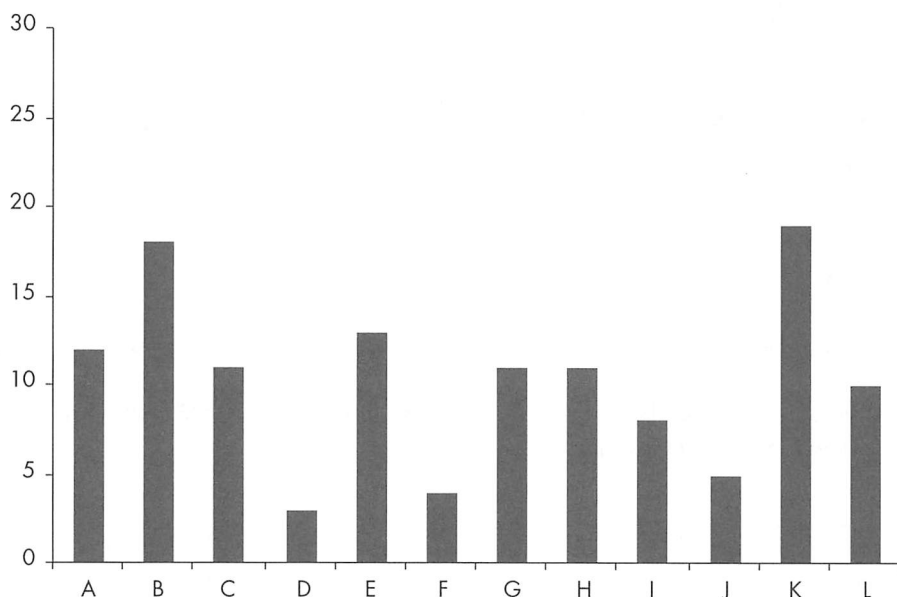


Figura 4.1.1 Áreas de interesse

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 13 do questionário 1 dos estudantes.

A - Pintura; B - Música; C - Desporto; D - Tecnologia; E - Cinema; F - Vídeo; G - Fotografia; H - Política; I - Filosofia; J - Teologia; K - Literatura; L - Outra;

Se compararmos com as escolhas mais assinaladas no grupo P, verificamos o mesmo resultado quanto a este ponto, ainda com maior incidência na música e literatura:

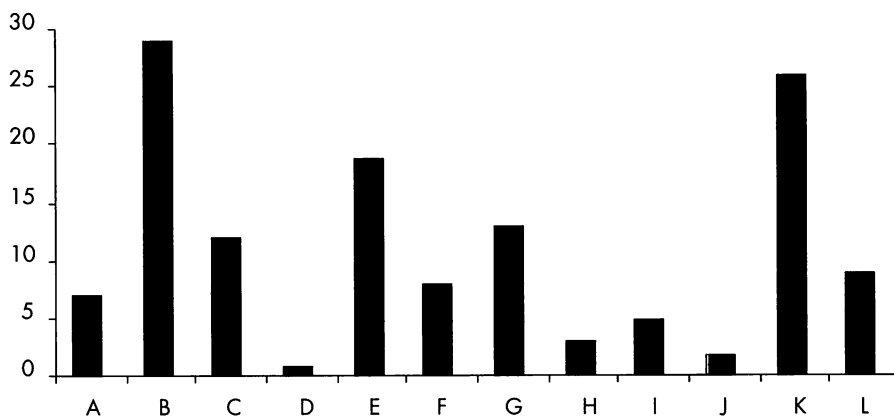


Figura 4.1.2 Áreas de interesse

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 13 do questionário 1 dos estudantes.

A - Pintura; B - Música; C - Desporto; D - Tecnologia; E - Cinema; F - Vídeo; G - Fotografia; H - Política; I - Filosofia; J - Teologia; K - Literatura; L - Outra;

Um maior equilíbrio nas alíneas da figura anterior denota uma maior diversificação de interesses, pois até as alíneas menos assinaladas têm valores mais altos. De qualquer modo, é assinalável o interesse pela literatura em ambos os grupos.

Não constituirá novidade a inter-relação entre as várias artes a nível teórico, sobejamente tratada, quer no sentido de estabelecer paralelismos, como faz Aristóteles na *Poética*, precisamente com a pintura, a música e a poesia, quer no sentido de as diferenciar. Não pretendemos tratar da dependência mútua das artes, mas estas conclusões apontam, pelo menos, para a utilidade de incluir na prática lectiva correspondências entre as diversas manifestações artísticas.

De qualquer modo, o interesse determinante demonstrado pela literatura, em ambos os grupos, favorece o estudo da literatura portuguesa que, porventura, entra num jogo de forças com outras possíveis motivações, tanto pessoais como relacionadas com outras áreas académicas, por exemplo, o interesse específico na língua ou, mais em geral, na cultura. Analisemos o que se passa relativamente a este ponto:

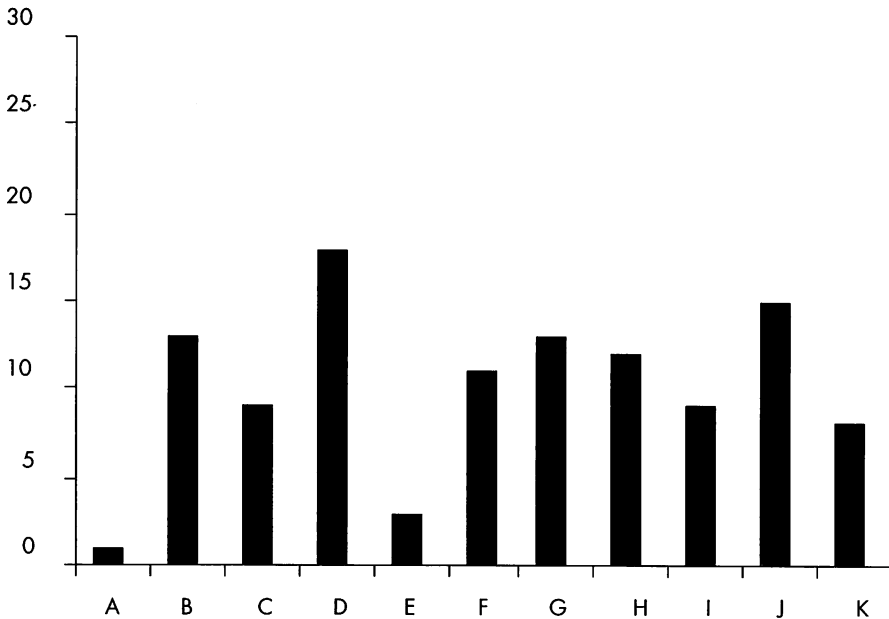


Figura 4.2 Motivações do grupo A

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 14 do questionário 1 dos estudantes.

A - Gosta de saber Português dado que pouca gente o sabe; B - Gosta de literatura em geral; C - Gosta de literaturas românicas; D - Interessa-se pela língua portuguesa; E - Interessa-se pela cultura africana; F - Interessa-se pela cultura brasileira; G - Interessa-se pela cultura portuguesa; H - Tem amigos africanos / brasileiros / portugueses; I - Quer visitar África / Brasil / Portugal; J - Quer saber mais sobre África / Brasil / Portugal; K - Outras razões;

A figura supra confirma o que não pode deixar de constituir uma conclusão importante: o gosto pela literatura é determinante e tem repercussões a vários níveis. De facto, constatamos que tem um papel importante nas motivações para o estudo do Português, chegando a superar o interesse pela língua, se considerarmos em conjunto o interesse pela literatura em geral e o interesse pelas literaturas românicas.

Também é curioso relacionar este resultado com outras investigações de âmbito mais vasto. Quando Andrew Milner intenta apurar os efeitos dos média no discurso *audio*, *video* e *scripto*, conclui que, apesar de tudo, a leitura está bastante difundida (cf. Milner, 1996: 121-122). Nas relações que estabelece com os tipos de leitores, chega ao apuramento de vários factos, entre os quais, por exemplo, uma correlação positiva entre

a leitura e a classe social (mas já não havendo diferenças quanto ao sexo) e uma correlação negativa entre a leitura e a idade. De todas as suas conclusões, destacamos a seguinte:

“Mas a literatura, ou ‘ficção’ em qualquer nível, parece que ainda é de importância capital nos hábitos de leitura contemporâneos, como indicam sobretudo os empréstimos das bibliotecas”.

(Milner, 1996: 123)

Este interesse geral pela literatura que, afinal, o nosso grupo apenas exemplifica, terá de ser complementado com outros aspectos no caso específico das motivações do estudo de disciplinas da área do Português por estrangeiros. E não são factos para desprezar os valores percentuais das alíneas E, F e G que remetem para o interesse pelas culturas (com o facto assinalável de que a cultura portuguesa tem um valor nitidamente mais alto em relação à cultura africana e brasileira), um resultado que terá de ser relacionado com a alínea J, a segunda mais escolhida, e que significa a simples curiosidade pelos países a que essas culturas pertencem.

Não se aplicando este item de forma adequada ao grupo P, por exemplo, nos aspectos da diferenciação entre as culturas lusófonas, ainda assim terá algum interesse verificar que as escolhas mais assinaladas neste item corresponderam à alínea B e à alínea D, exactamente com o mesmo valor (69%), o que equivale a uma motivação igual para o estudo da língua e da literatura, seguida do interesse pela cultura (45%). Todas as outras alíneas estão distantes destas percentagens e apenas a alínea A delas se aproxima um pouco: dos 26 estudantes inscritos nas variantes de Estudos Portugueses e Alemães ou Estudos Alemães e Ingleses, 10 dizem estudar Alemão por ser uma língua pouco estudada.

Outra conclusão vai no sentido das investigações de Milner, pois “na medida em que a nossa ainda é uma cultura impressa, então o romance ainda é a sua forma literária preferida” (Milner, 1996: 123). As preferências de leitura dos nossos dois grupos de estudantes não se afastam desta tendência, na qual a poesia, a par do drama, tem um papel modesto¹³. No entanto, dado que se trata de um público com exigências particulares, também será curioso verificar o peso de um tipo de leitura mais académico, como a leitura de ensaios e artigos de disciplinas específicas (de notar que a pergunta remete para a leitura no tempo livre, conforme o item 15 do questionário). No entanto, verifica-se que estas leituras não são significativas no total do tempo dedicado à leitura e que até representam os valores mais baixos:

¹³ Para a Austrália, dos livros de ficção comprados (31%), apenas 2% eram de poesia, contra 1% de obras dramáticas, e do total de empréstimos (62%), as obras de poesia e drama situavam-se abaixo de 0,5% (cf. Milner, 1996: 123).

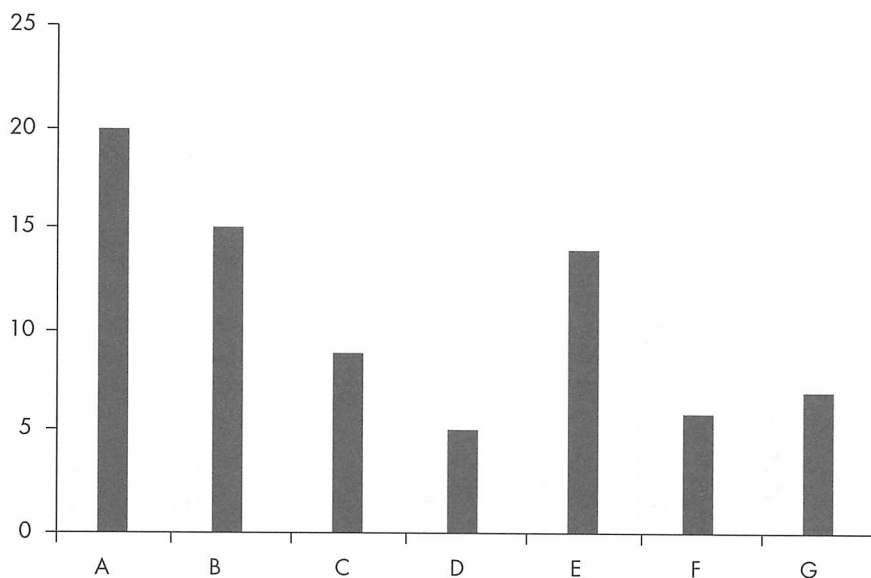


Figura 4.3.1 Preferências de leitura

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 15 do questionário 1 dos estudantes.

A - Romances; B - Contos; C - Poemas; D - Ensaaios; E - Artigos de jornal; F - Artigos e livros de disciplinas específicas; G - Outras;

De facto, é a ficção, romances e contos, juntamente com a leitura de jornais, a ocupar o tempo livre de leitura. Outras preferências, incluídas na alínea G, vão para a literatura epistolar, a literatura de viagens e a banda desenhada.

Se observarmos agora a figura correspondente ao grupo P, parece que nos depa-ramos com uma simples repetição do gráfico anterior:

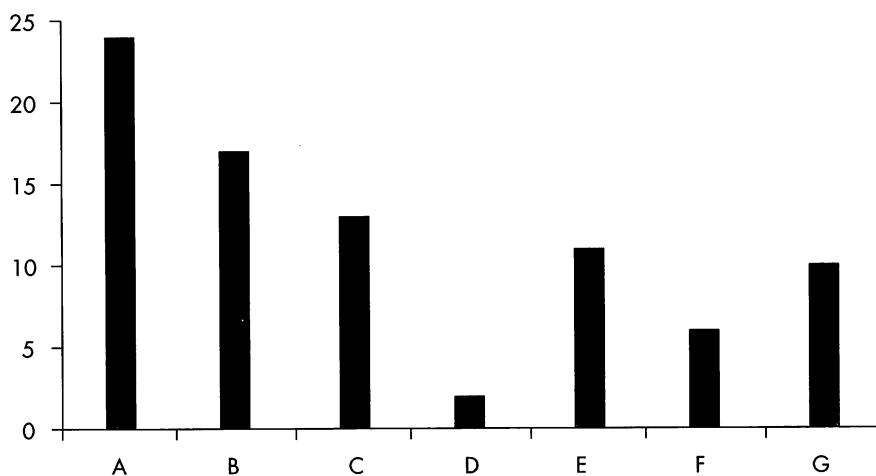


Figura 4.3.2 Preferências de leitura

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 15 do questionário 1 dos estudantes.

A - Romance; B - Contos; C - Poemas; D - Ensaaios; E - Artigos de jornal; F - Artigos e livros de disciplinas específicas; G - Outras;

De notar que a poesia não está mal representada nestes grupos, se atendermos aos índices de leitura gerais já mencionados (todas as alíneas a partir da D têm valores inferiores) mas, de acordo com afirmações dos estudantes, neste caso, o interesse vai apenas para um autor. No grupo A, o nome de Hermann Hesse chega mesmo a constar e até a ter o maior valor entre os autores citados, conforme se verifica pela figura infra (facto algo análogo ao que ocorre com o grupo português em relação a Fernando Pessoa):

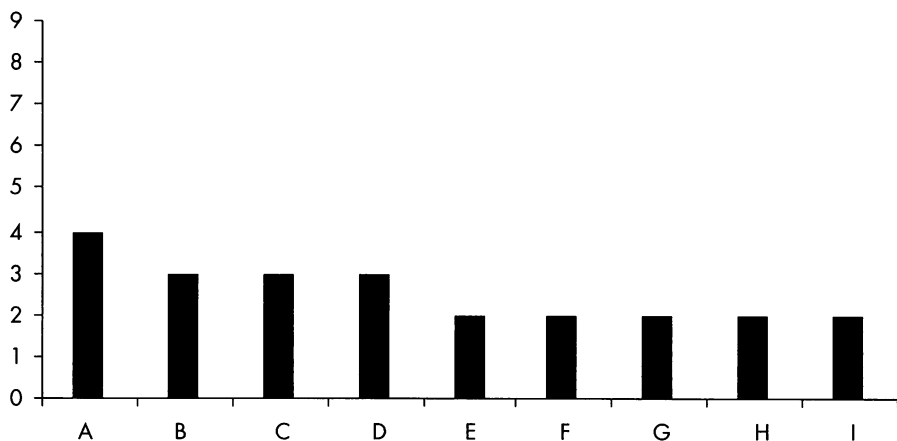


Figura 4.4.1 Preferências por autores

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 16 do questionário 1 dos estudantes.

A - Hermann Hesse; B - Albert Camus; C - Jorge Amado; D - Franz Kafka; E - José Saramago; F - Clarice Lispector; G - Thomas Mann; H - Ruben Fonseca; I - Garcia Marques;

Dado que não foram contabilizados os *happax* (só a partir de duas referências fazemos constar os nomes dos autores), o elenco é mais reduzido do que no grupo P. Este facto é devido à maior variabilidade do grupo A que temos vindo a notar, pois até a percentagem dos inquiridos que não respondem é menor neste último caso. O número de estudantes que apenas indica dois autores aumenta no grupo A. Neste grupo, os três primeiros autores são Eça de Queirós, Fernando Pessoa e Saramago:

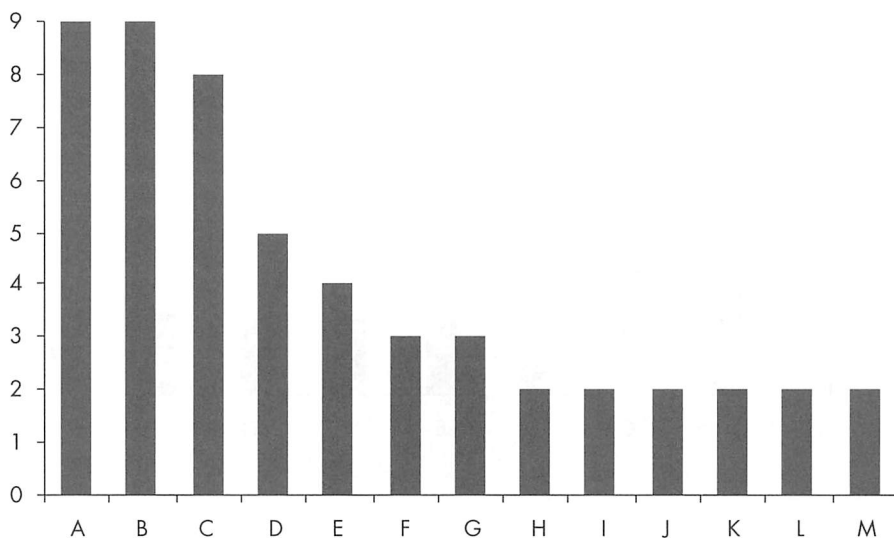


Figura 4.4.2 Preferências por autores

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 16 do questionário 1 dos estudantes.

A - Eça de Queirós; B - Fernando Pessoa; C - José Saramago; D - Florbela Espanca; E - Agatha Christie; F - Shakespeare; G - Vergílio Ferreira; H - Sophia Breyner Andresen; I - Júlio Dinis; J - Jorge Amado; K - Goethe; L - Camões; M - Camilo Castelo Branco;

Salvo raras exceções, a tendência mais evidente no grupo P para citar os autores clássicos, constantes dos programas de literatura frequentados, leva-nos a concluir pela importância da Escola na divulgação da literatura. Este facto é confirmado na resposta à pergunta seguinte, onde a primeira alínea é a mais assinalada:

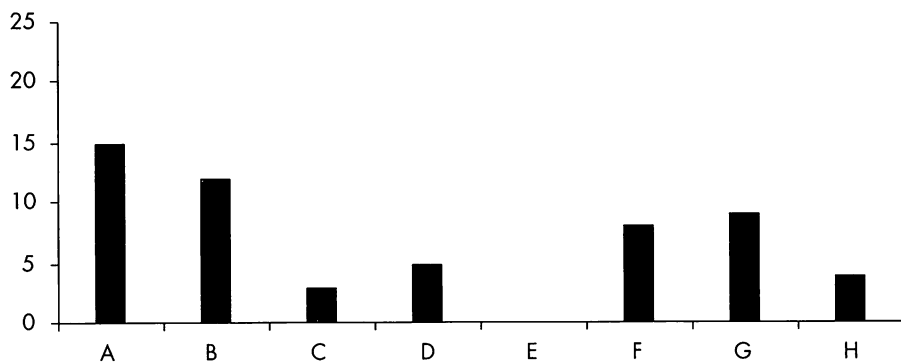


Figura 4.5.1 Modos de recepção dos autores

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 17 do questionário 1 dos estudantes.

A - Escola; B - Revistas; C - Rádio; D - Televisão; E - Biblioteca; F - Livrarias; G - Outras pessoas; H - Outros modos;

Em relação às maneiras pelas quais a literatura é divulgada e recebida, há alguns aspectos interessantes a reter, em especial quando se confrontam os dois grupos. Atentemos nos resultados relativos ao grupo P:

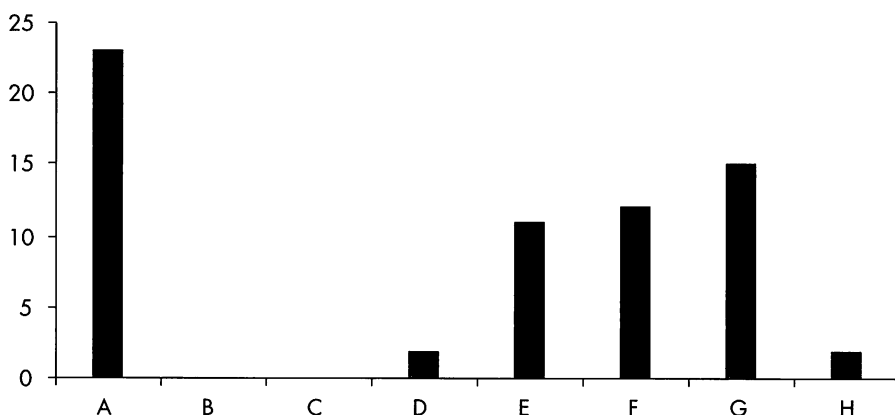


Figura 4.5.2 Modos de recepção dos autores

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 17 do questionário 1 dos estudantes.

A - Escola; B - Revistas; C - Rádio; D - Televisão; E - Biblioteca; F - Livrarias; G - Outras pessoas; H - Outros modos;

É por demais evidente que neste último grupo a influência da Escola é determinante, quase chegando aos 80%, enquanto no grupo A, embora continuando a ser o modo mais frequente de divulgação das obras e dos autores, concorre com outras vias¹⁴.

Das diferenças mais marcantes, devemos referir o papel importante das revistas na Alemanha, inexistente em Portugal, com contrapartida na função das bibliotecas, sem qualquer influência no grupo A. A interação social na divulgação da literatura parece ter maior importância no caso português, ao passo que os *media* têm mais peso no alemão: a divulgação por rádio é inexistente e a televisão não chega aos valores da Figura 4.5.2.

Um aspecto importante no domínio das atitudes será o modo como se lê ou, pelo menos, a consciência que os estudantes têm do modo como lêem, sobretudo na eventual relação estabelecida com o tipo de obra. Neste ponto, não pudemos chegar a um padrão em que pudéssemos estabelecer, de forma clara, que tipo de obra o estudante lê de determinada maneira. Se o modo de ler depende do tipo de obra e das circunstân-

¹⁴ Devemos esclarecer que, quando os estudantes assinalavam a alínea G (item 8 do questionário) e diziam “pelo professor de Português”, incluímos a resposta na primeira alínea, considerando apenas na última os casos de livros oferecidos ou que, pertencendo aos pais, estavam em casa.

cias, depende também do tipo de leitor. Assim, apenas podemos delinear algumas conclusões de ordem geral. Uma parte significativa dos estudantes do grupo A, que corresponde a 45%, diz ler sempre de forma empenhada, independentemente do tipo de obra, contra 17% dos estudantes do grupo P. (Ninguém diz ler sempre de forma negligente). Os restantes doze estudantes do primeiro grupo, que significam 55%, declaram ler de uma ou outra forma, consoante o tipo de obra ou qualquer outro factor (como o grupo P não se pronuncia tanto a favor da leitura empenhada em todas as circunstâncias, esta percentagem é aqui mais alta, chegando aos 83%).

Em relação ao grupo A, determinámos os seguintes quatro factores com impacto nos modos de leitura e que enumeramos pela ordem mais referida:

- 1 o interesse despertado;
- 2 o objectivo da leitura;
- 3 o tipo de obra;
- 4 o grau de dificuldade da obra.

Foi possível estabelecer uma correlação entre o interesse pessoal despertado ou o grau de dificuldade e a leitura atenta. Os restantes dois factores, o objectivo de leitura e o tipo de obra, não poderão ser relacionados exclusivamente com o modo de leitura, dependendo também do tipo de leitor e das circunstâncias. Se, no grupo A, estão em maioria os estudantes que dizem ler de forma atenta as obras de ficção e negligente as obras de estudo, o que nos causou alguma surpresa, também se dá o caso frequente dos que afirmam precisamente o contrário. Aliás, no grupo P, já se verifica uma certa tendência para relacionar a leitura obrigatória com a leitura atenta. A imprensa é lida de uma ou outra forma, consoante o leitor ou, mais propriamente, o seu interesse pessoal no assunto, bem como a leitura designada de distração ou lazer (“*Unterhaltungsliteratur*”) que pode surgir oposta a “poemas”.

É curioso aparecer, neste contexto, a distinção entre “textos literários” e “literatura de massas”, merecendo então os textos da primeira categoria uma leitura empenhada. Também a distinção entre textos da imprensa e, por outro lado, de estudo e ficção (o que não é de espantar uma vez que parte dos estudantes são de letras) é frequente mas, neste caso, não há um padrão reconhecível ligado ao modo de leitura. Um facto digno de nota é a ocorrência de outros elementos, como a obrigatoriedade e a extensão dos textos, nas respostas do grupo P. A escolha própria, que se pode considerar uma outra maneira de reflectir o interesse pessoal, pode determinar o modo de leitura. No entanto, não há uma correlação inequívoca entre os dois factores. Já quanto à extensão, se verificou que os textos curtos (e expressamente a poesia) motivam uma leitura atenta e os textos longos uma leitura superficial.

A questão do modo de ler as obras literárias não será independente das expectativas em relação às obras literárias. Neste aspecto, destacam-se os valores ligados ao leitor e este é um traço que importa reter, embora o grupo P possa ter uma perspectiva menos hedonística, quando assinala, sobretudo, a leitura como “prática transformadora da personalidade”:

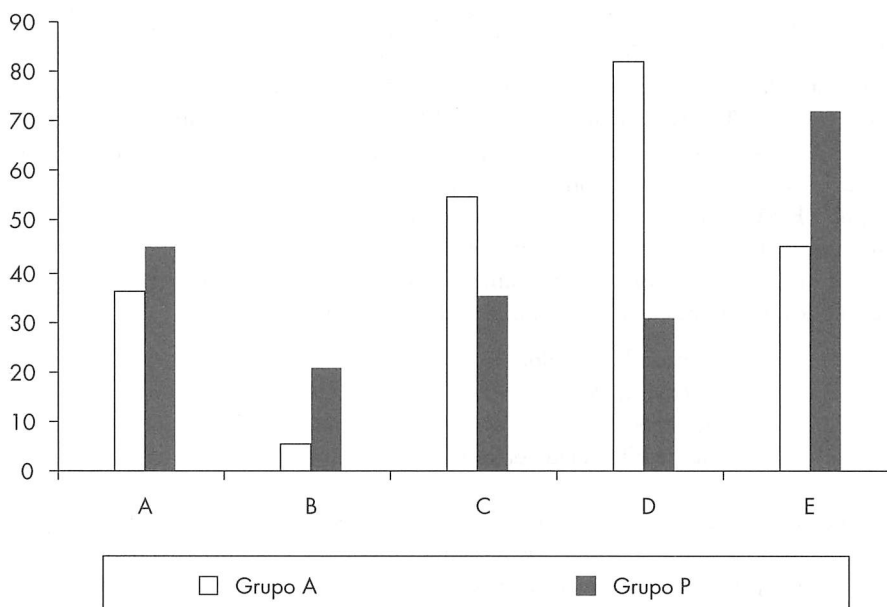


Figura 4.6. Expectativas de leitura

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 20 do questionário 1 dos estudantes.

A - Singularidade da infracção; B - Confirmação de modelos consagrados; C - Necessidade social; D - Fruição; E - Prática transformadora da personalidade;

Em relação às restantes alíneas, não tão marcantes mas igualmente essenciais, é de assinalar o grau de originalidade da obra com valor aproximado nos dois grupos. Este critério retira uma grande parte da sua validade da perspectiva histórica, tão cara aos estudos literários académicos e que remete para a importância da dimensão temporal na avaliação estética. No entanto, a valorização da fruição pelos estudantes pode levar-nos a concluir que a originalidade pode ser, antes de mais, relacionável com a experiência pessoal (uma obra parece original porque é nova na minha experiência), o que afasta a necessidade da “objectividade” da inserção histórica. A seguinte afirmação diz isto mesmo:

“Poucas qualidades servem melhor a despertar o interesse, porque a experiência de um objecto novo nos faz esperar a fruição de um prazer novo. Esta constante psicológica vale também naturalmente para a experiência artística. A única qualidade que a originalidade pode ter sobre o plano estético é de falar aos nossos sentidos”.

(Nojgaard, 1993: 30)

Estes resultados, nos quais a verdade comunicada pela obra não tem um valor despreciando, seja ele social ou individual, e se encontra com a fruição, conduzem à conclusão de que os estudantes não visam uma espécie isolada de prazer, Osgood diria Desejo, em face da obra.

Na sua teoria da avaliação, elaborada com uma lógica funcional, Nojgaard dá conta desta tensão entre prazer e verdade, que tem estado sempre presente ao longo da história da estética ocidental, sistematizando-a em quatro funções principais:

valores de base	funções fundamentais	funções derivadas
verdade	função moral	função emancipadora
prazer	função hedonística	função existencial

(Nojgaard, 1993: 43)

O interessante desta proposta está na definição sensualista do belo. Esta categoria já não é, como na filosofia da arte tradicional, independente da verdade e do prazer e, por isso, os termos clássicos do belo e do verdadeiro deixam de se opor: toda a obra que proporciona o prazer é bela e, ao afirmar a utilidade da experiência do prazer, o julgamento de utilidade enunciado em primeiro lugar (A) tem alguma relação com o do segundo tipo:

“Por conseguinte, com o julgamento A eu formulo a minha apreciação da importância que a experiência comunicada pela obra me parece comportar para a minha existência e, por extensão, para a dos outros”.

(Nojgaard, 1993: 26)

Iniciámos este capítulo sublinhando, em várias obras poéticas, um certo modo de ser que o mar proporciona e que é um fundamento importante da memória colectiva, “um mar sou” nas palavras de Pessoa (1981: 111). A valorização do elemento comunitário na leitura literária, não só torna pertinentes as observações de Nojgaard, como vai no sentido do que Balz Engler refere no seu livro *Poetry and Community*:

“A actividade solitária da leitura - a interacção entre um texto e um indivíduo - leva-nos a ignorar o forte elemento comunitário presente no seleccionar e experienciar as obras de literatura”.

(Engler, 1990: 73)

Práticas lectivas da literatura estrangeira: avaliações em confronto

Dos aspectos da obra literária que os estudantes declaram explorar mais na aula, são os índices sobre o meio físico, social, carácter das personagens e as informações ligadas aos autores que obtêm os valores mais altos, a que se seguem os métodos de leitura, interpretação e análise, conforme mostra a seguinte figura:

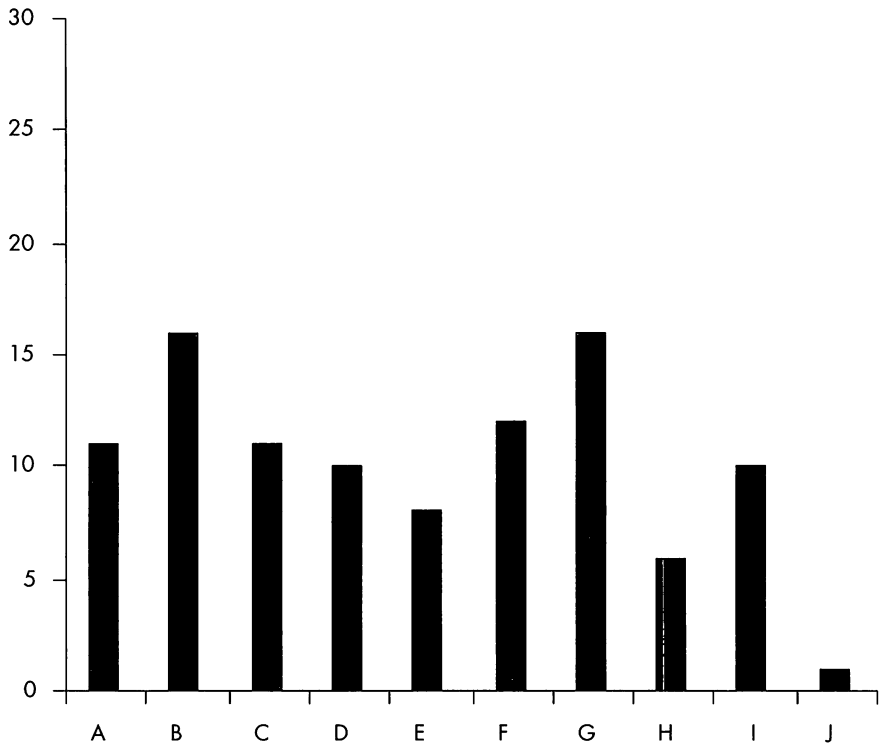


Figura 4.7.1 Abordagens à obra literária

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 21 do questionário 1 dos estudantes.

A - Enredo; B - Índices sobre meio físico, social, carácter das personagens; C - Aspectos formais da língua; D - Factos históricos e filológicos; E - Correntes literárias; F - Métodos de leitura, interpretação e análise; G - Informações ligadas aos autores; H - Temas e ideias; I - Aspectos sociais e civilizacionais; J - Outros;

Será útil confrontarmos esta avaliação com as declarações dos professores. Segundo o que estes afirmam em resposta ao questionário que se encontra em anexo, dispõem de

muita liberdade, por vezes total, na escolha e organização dos textos e actividades lectivas. Por exemplo, o papel do departamento pode limitar-se apenas à promoção de cursos e actividades culturais e à organização curricular. Quanto muito, os professores titulares elaboram um programa do qual fazem parte determinados textos literários. Verificou-se ser um facto corrente, analogamente ao que sucede nas turmas em Portugal onde o inquérito foi aplicado, o professor de Português organizar antologias para a utilização nas aulas, podendo ainda escolher, quer o tema, quer a orientação teórica que entende.

Em relação aos tipos de obra usados, nos dois grupos, há a assinalar a leitura obrigatória de histórias da literatura e biografias de autores nalguns casos, noutros apenas recomendadas, tanto em Portugal como na Alemanha. Isto confirma o que os estudantes declaram, já que também no grupo P, as duas alíneas já referidas obtêm a segunda pontuação mais alta, só ultrapassada pela alínea E respeitante às correntes literárias:

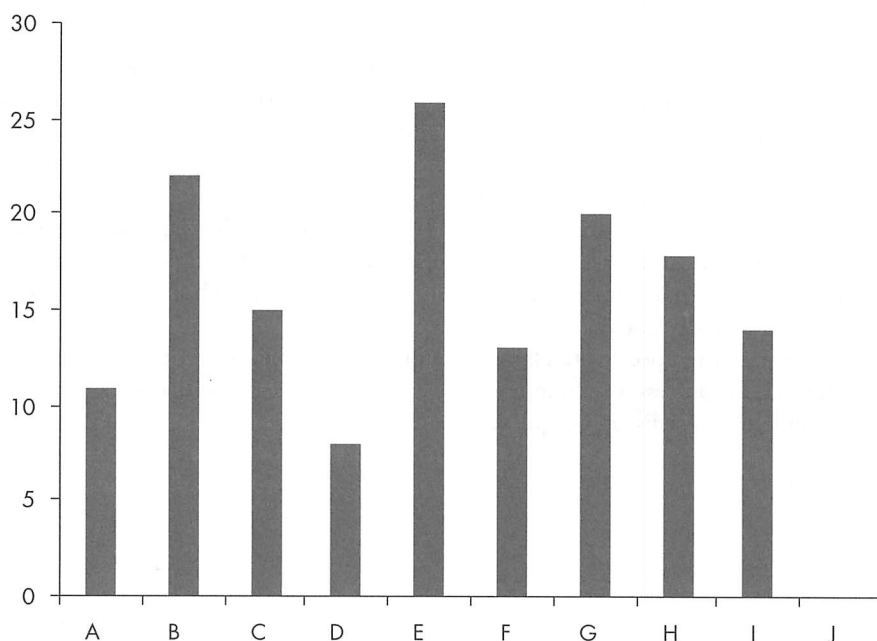


Figura 4.7.2 Abordagens à obra literária

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 21 do questionário 1 dos estudantes.

A - Enredo; B - Índices sobre meio físico, social, carácter das personagens; C - Aspectos formais da língua; D - Factos históricos e filológicos; E - Correntes literárias; F - Métodos de leitura, interpretação e análise; G - Informações ligadas aos autores; H - Temas e ideias; I - Aspectos sociais e civilizacionais; J - Outros;

Se analisarmos mais em detalhe a apreciação feita ao programa de literatura, pedida na questão seguinte, deparamo-nos com alguns aspectos dignos de nota. Um deles prende-se com a referência ao autor, que por vezes notámos nas respostas abertas aos questionários, e que tem a correspondência no valor alto da alínea G.

A preocupação de descobrir as motivações do autor, os seus objectivos de escrita, “o aspecto social que a sua obra reflecte ou a relevância da sua obra para a sociedade”, como diz um inquirido, não poderá deixar de marcar o modo de abordagem aos textos.

Outro facto curioso é a impressão dominante do programa de literatura ser acentuatadamente negativa no grupo A. É certo que a maioria dos inquiridos não responde, mas mesmo no caso de avaliações positivas, surgem algumas restrições como, por exemplo, a necessidade sentida de métodos de leitura, interpretação e análise. O que podemos considerar uma resposta recorrente é o desejo de tratar literatura portuguesa de hoje, o que se afirma os programas não privilegiarem.

Pelo contrário, a avaliação dos estudantes da literatura estrangeira em Portugal tende a ser positiva. O programa é considerado interessante e diversificado, abrangendo vários autores, épocas e tipos de obras. Apenas 21% dos inquiridos faz uma apreciação negativa. Se analisarmos as respostas, constatamos ser explícito o mesmo desejo de estudar autores actuais mas, no resto, elas apontam em direcções contraditórias. Tanto se censura a diversificação, “o programa é tão vasto e denso que não se chega a aprender nada de concreto”, como se aponta o aborrecimento a que conduz o estudo exaustivo do cânone. A este respeito diz um inquirido: “Estudam-se sempre os mesmos autores e livros. Embora se tenha de conhecer os autores e obras que melhor representam determinada corrente literária, a aprendizagem dos mesmos poderia ser feita de maneiras diferentes, quer com a utilização de textos diferentes, menos conhecidos, quer com a ajuda de meios audio-visuais”.

Há um outro aspecto interessante para que remete esta resposta e que consiste na importância dos processos de transmissão e das actividades a eles ligadas na ocupação do tempo lectivo. Analisemos o que se passa nesta matéria.

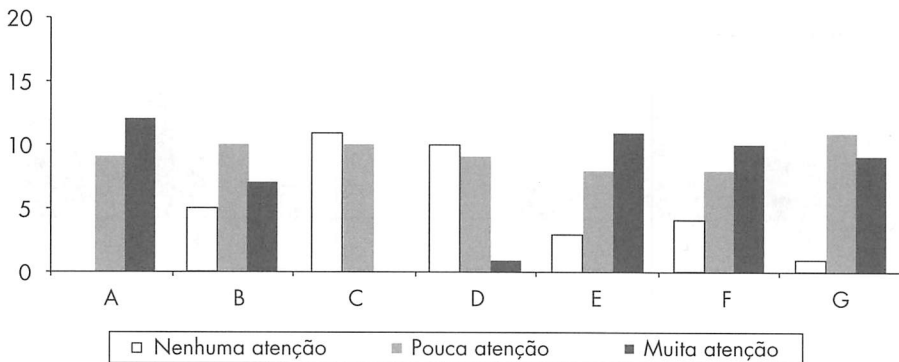


Figura 4.8.1 Actividades lectivas

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 23 do questionário 1 dos estudantes.

A - Leitura; B - Comentário escrito; C - Recitação; D - *Mass Media*; E - Conversa informal; F - Discussão planeada; G - Apresentação oral;

Como podemos ver pela figura supra, há uma concentração nas actividades-base ler e falar, que podem assumir uma configuração mais informal ou mais formal, quer através da discussão planeada, quer através da apresentação oral. Todas as outras se situam muito aquém da importância que estas possuem, por exemplo, o comentário escrito tem um peso relativo, embora seja maior no grupo B, como vemos na figura seguinte. Este facto é confirmado pelos professores. Não há uma tendência inequívoca mas, ainda assim, “ler” tende a ser referido em primeiro lugar, seguido de “falar” e “escrever” que se situa no ponto intermédio no item 9. O que parece ser uniforme é a frequência com que os estudantes têm de escrever sobre textos literários: duas vezes no decorrer do curso, ano lectivo ou semestre, com objectivos que variam entre a análise de texto e a abordagem mais pessoal que se pretende revele “raciocínios críticos próprios”, conforme diz um professor.

Neste panorama, de facto, os meios audio-visuais são muito pouco utilizados, tanto na Alemanha como também em Portugal, conforme se constata do confronto das duas figuras. Se as compararmos, verificamos que na última se acentuam as tendências já verificadas. Tanto num caso como noutro, quase se excluem das práticas lectivas a actividade de recitação, mais ligada por tradição à poesia, e os *mass media*.

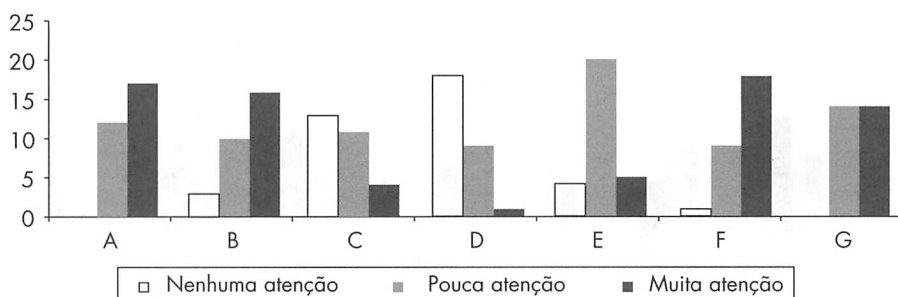


Figura 4.8.2 Actividades lectivas

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 23 do questionário 1 dos estudantes.

A - Leitura; B - Comentário escrito; C - Recitação; D - *Mass Media*; E - Conversa informal; F - Discussão planeada; G - Apresentação oral;

Importa considerarmos alguns aspectos que se prendem com esta questão. Um dos domínios possíveis da utilização dos meios audio-visuais é a mediacrítica literária, ou seja, os discursos da crítica literária difundidos pelos *media*, que vem merecendo grande atenção por parte da TEL, também visível em planos didácticos, artigos e revistas pedagógicas.

Sem dúvida, merece alguma reflexão o facto de a universidade ignorar este domínio enquanto prática lectiva da literatura mas, em paralelo, o seleccionar como objecto de análise interdisciplinar, delimitando um campo de investigação que estabelece princípios cooperativos com as disciplinas que abrange ¹⁵.

Do estrito ponto de vista do ensino, o estudo de qualquer meio de transmissão tem um interesse inegável, além de que as virtualidades didácticas dos *media* para a DLE são sobejamente reconhecidas ¹⁶. Com efeito, o discurso dos *media* sobre a litera-

¹⁵ Só na aérea da recepção, por exemplo, poderá conduzir a análises comparativas entre artigos de imprensa e entrevistas da rádio sobre as mesmas obras ou sobre as imagens da literatura que se veiculam respectivamente no leitor, ouvinte e telespectador.

¹⁶ Entre a imensa bibliografia respeitante ao assunto, julgamos de interesse citar a abordagem de Ferrão Tavares dos efeitos da televisão no desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes e professores (cf. Ferrão Tavares, 1996). A par de uma bibliografia seleccionada, encontramos ainda uma proposta de usos pedagógicos possíveis da televisão em coordenação com outros *media*. De um modo geral, no que se refere à literatura transposta para outro canal-suporte e, em particular, à prática da *mediacrítica*, há que ter em conta vários factores: as maiores possibilidades de motivação; a familiarização prévia dos estudantes; o estímulo do jogo com a técnica; o facto de se tratar, enfim, do não escolar, conforme reconhecem alguns autores (cf. Kast, 1989: 206).

tura tem muitas vezes um carácter didáctico, o que aponta desde logo para zonas de proximidade e intersecção. Isto justifica o seu interesse para a DL, conforme sublinha Seifert (1987) numa publicação intitulada *A Literatura e os Media na Investigação e no Ensino*:

“Por um lado, trata-se de uma didáctica da literatura, praticada nestas instituições e nos *media*, com as suas concepções educativas, determinações de objectivos e modos de transmissão específicos. Por outro lado, a Didáctica da Literatura, enquanto disciplina universitária, assume a tarefa de investigar as posições didácticas e processos de transmissão nas instituições e nos *media*, mas também de proporcionar-lhes construções de conceitos e propostas de transmissão [de conhecimentos]”.

(Seifert, 1987: IX-X)

Não negamos a justeza desta posição, que para mais corresponde a um interesse dos estudantes, e muito menos contestamos a pertinência de um domínio de investigação. Mas não é irrelevante colocar algumas questões em torno desta problemática, a primeira das quais é se a literatura, assim transposta para outro canal, é apenas mais uma forma de literatura, como parece decorrer da proposta dos estudantes. Analisar o que se passa no domínio da *mediacrítica* poderá ser elucidativo.

Antes de mais, trata-se de um discurso que possui a especificidade de tratar a literatura como acontecimento. É também um discurso plural que normalmente associa pelo menos duas vozes e que faz com que o receptor receba uma mensagem dialógica. O ouvinte ou espectador não se depara tanto com a opinião do crítico legitimado ou do professor, que se expõe e impõe, mas, sobretudo, com um encontro de opiniões e com uma encenação ou dramaturgia, à qual pertence a apresentação dos parceiros, o seu confronto em dados momentos e a suspensão da acção no desfecho.

No caso do texto auditivo, a palavra assume particular relevância, excluindo-se a comunicação não-verbal e o contexto paralinguístico (que pode incluir a mímica) e extralinguístico (que pode incluir os dados situacionais). Isto sucede mesmo quando estão presentes os restantes três elementos acústicos que são a música, o ruído e o silêncio que funcionam como ajudas não verbais da compreensão (cf. Kast, 1989: 220-222)¹⁷.

17 Perante as dificuldades de audição de um disco, uma emissão de rádio, uma gravação ou uma conversa telefónica por parte de alunos que foram submetidos durante muito tempo a aulas tradicionais e uma vez que o ouvir está normalmente associado ao ver, em conversa, na televisão ou na aula, Kast estabelece algumas estratégias didácticas para o texto auditivo no sentido de desenvolver a audição abstracta (cf. Kast, 1989).

No caso da *mediacrítica* televisiva, existe um jogo do icónico com o verbal ou com outros elementos sonoros. O espectador não lê simplesmente literatura, ou dela ouve falar, mas vê-a em representação. Autores como Peytard e Moirand chamam a atenção para os efeitos de confusão daí derivados. Tudo se torna idêntico, por exemplo, a vida do escritor e de uma qualquer personagem são confundidas, porque são submetidas ao mesmo processo de transmissão (cf. Peytard e Moirand, 1992: 195). Estes autores não negam que a televisão estrangeira seja um instrumento único na DLE, mas não deixam de referir que ela trata as culturas ilusoriamente. Poderá mesmo constituir um obstáculo para compreender diferenças culturais pela aparência de universalidade comunicada e pelo consenso cultural no modo como perspectiva uma sociedade (*ibid.*).

Por entre a euforia do interesse pelos meios audio-visuais mas, ainda assim, sem a repercussão correspondente nos hábitos pedagógicos, estes autores têm o mérito de sublinhar alguns pontos problemáticos. Não excluem que a leitura pode manifestar a sua presença de várias maneiras e que os programas televisivos podem chamar a atenção do espectador para os modos de ler. Mas acentuam que se trata de crítica literária de um novo género que transmite uma determinada representação de literatura, por outras palavras, propõe uma certa ideia de literatura. Talvez seja isto mesmo que esteja na origem da sua exclusão das práticas lectivas. As aporias e os limites da *mediacrítica* são exemplarmente referidos pelos dois autores:

“Iniciar o telespectador às subtilezas da escrita conduziria o jornalista a reduzir consideravelmente a passagem a acontecimento do *fait divers* literário, com a consequência desastrosa de já não seduzir o seu público, habituado ao espectáculo da aventura que tem por objecto os acontecimentos contados”.

(Peytard e Moirand, 1992: 195)

Resta perguntar se a literatura transformada em *fait-divers* ou em acontecimento ainda será literatura. Não queremos com isto dizer que o trabalho dos *media* sobre a literatura seja uma deturpação da obra de arte, simplesmente que é outra coisa e, sobretudo, uma alteração. De facto, como concluem Peytard e Moirand, na sua análise de vários programas literários de televisão, a tentação de transmitir a literatura como acontecimento é muito grande, embora não considerem impossível uma abertura à textualidade (cf. Peytard e Moirand, 1992: 198).

O que importa reter de tudo isto é que a recepção adequada de cada texto não pode deixar de estar ligada ao meio de produção que lhe é próprio. Dito de outro modo, o hipertexto e os *media* podem não fazer justiça à estrutura linguística e semiótica do texto literário. É por essa razão que Miller diz que “as obras literárias são buracos negros na Galáxia da Internet” (Miller, 1996: 310).

Um outro aspecto, que se prende com a crítica de um modo geral e com a questão já tratada da validação da interpretação, consiste nas expectativas dos estudantes perante a crítica. A Figura 4.9 mostra de modo inequívoco que, se os estudantes não esperam, em definitivo, aceder à interpretação correcta, tendo consciência que apenas

se deparam com uma interpretação, ela não é, porém, uma interpretação qualquer, mas uma “elucidação” e “uma avaliação justa”. A “necessidade de orientação do público” de que fala Schmidt tem aqui a sua pertinência.

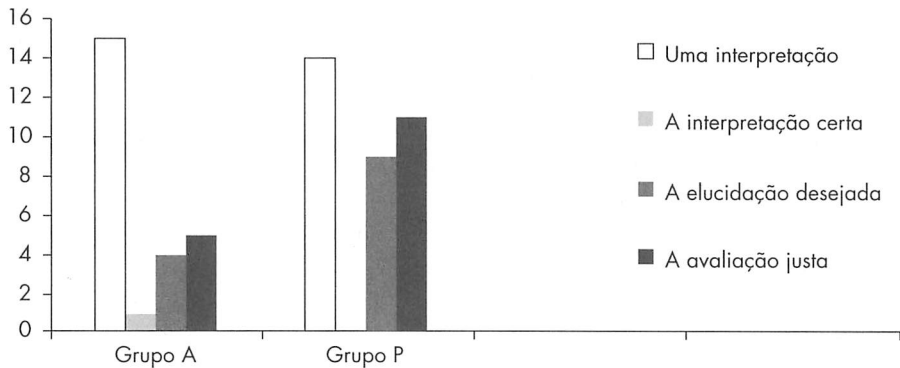


Figura 4.9 Expectativas em relação à crítica literária

Fonte: Tratamento estatístico em percentagens do item 24 do questionário 1 dos estudantes.

O texto poético: práticas, conhecimentos e representações

Práticas lectivas

No que às práticas lectivas da poesia diz respeito, e perante a pergunta “que acontece geralmente quando, na aula, o professor dá um poema para ler?”, surge a resposta corrente da leitura e discussão, esta última designada também por conversa ou interpretação, tanto num grupo como noutra. É de assinalar a frequência notável dos casos (18% e 21% para o grupo A e P, respectivamente) em que a interpretação do professor é colocada em primeiro lugar através de formulações como “o professor começa a interpretar”, “dá uma interpretação” ou o poema “é interpretado segundo o esquema do professor”. Fica claro destas respostas que o professor detém toda a autoridade, muitas vezes monopolizando o tempo de aula, e que isso pode ser causa de inibição (note-se que a palavra professor chega a ser escrita com maiúscula): “tenho algum receio em expor a minha interpretação pessoal uma vez que na escola secundária o que interessava não era a interpretação do estudante mas sim somente a do Professor”. É significativo

que mais do que um inquirido no item 23. tenha acrescentado, no espaço reservado para o efeito, o ponto “comentário do professor” acrescentado de “muita atenção”.

No entanto, a interação do grupo-turma com o professor no confronto das interpretações, por entre os aspectos negativos que pode assumir e que podem ser revelados no medo de se expor (“às vezes tem alguém que morre de medo, porque tem dificuldade de ler em voz alta na presença dos outros”), é considerada, de uma maneira geral, desejável: “Tento analisá-lo [o poema] como eu sei, de acordo com a minha interpretação, mas normalmente não consigo expor depois as minhas ideias, ou porque o professor dá somente a sua, ou porque depois de ouvir outras, sinto que o que fiz não era certo. Normalmente comparo com outros colegas a minha interpretação”. Este duplo papel do professor é visível na mesma resposta: “o professor corrige nossa leitura e nos ajuda a avaliar o poema”.

Paralelamente, damos conta de alguns comentários curiosos, todos do grupo A. A primeira ideia com que ficamos é que o trabalho didático sobre a literatura marginaliza a poesia. Segundo as declarações dos professores, ela ocupa menos de 25% do tempo lectivo total. A resistência a este género literário é expressa pelos estudantes de várias formas, numa gradação que vai desde o apontar de dificuldades no domínio do idioma “a aceitação muitas vezes não é muita (...) muitos ainda têm dificuldades com a língua, não gostam muito de ler poemas”, passando pela acusação de falta de nexos com a vida e com outras disciplinas científicas, até à curiosa afirmação de que a leitura da poesia é uma coisa íntima, na realidade, “demasiado íntima” para ser assunto de aula. Um aspecto a não negligenciar insere-se na preocupação já verificada com a figura do autor, patente na seguinte resposta: “às vezes não entendo nada do poema; outras vezes é bem clara a intenção do autor ou o tema que ele apresenta”.

A frequência de leitura de poesia corresponde ao nível em que se situa nas práticas escolares. A única diferença entre os dois grupos reside nos hábitos mais extremos e, quanto a isso, o grupo P está numa posição mais desfavorável, o que significa que 34% dos estudantes, todos do curso de Letras, declaram nunca ler poesia, enquanto sensivelmente essa percentagem se distribui entre “nunca” e “muitas vezes” no grupo A:

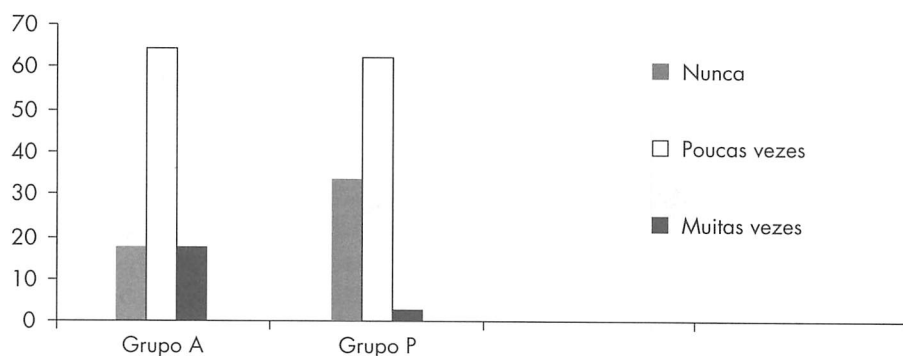


Figura 4.10 Leitura de poemas modernos

Fonte: Tratamento estatístico em percentagens do item 26. do questionário 1 dos estudantes.

Conhecimentos

Os resultados relacionados com a recepção da poesia moderna não podem deixar de reflectir a situação que acabámos de expor.

Antes de mais, o número de estudantes que não indica qualquer poeta da sua preferência é bastante elevado, respectivamente 59% e 52% para o grupo A e P. Depois, parece haver uma repetição do que já foi observado em relação aos autores citados constantes da lista da Figura 4.4.2, quase circunscrita a autores canónicos, escolares. De resto, parece haver consenso em relação a Sophia Andresen e Miguel Torga, poetas mais repetidamente citados no grupo P, já que o outro grupo apresenta uma maior variabilidade, um facto que temos vindo a notar. A confirmação de que são sobretudo referidos os autores escolares é mais evidente em relação àquele grupo, uma vez que a recordação de um poema lido se reporta, na grande maioria, ao tempo da escola ou a anos passados. Pela Figura 4.11. verificamos isto mesmo:

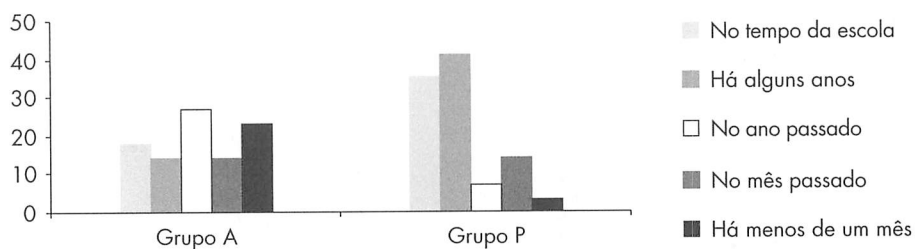


Figura 4.11 Recordação de um poema lido

Fonte: Tratamento estatístico do item 28 do questionário 1 dos estudantes.

De facto, só 41% dos estudantes do grupo P são capazes de citar o autor do último poema que se lembram de ter lido. Em conformidade com tudo isto, estão as referências que apenas incidem em textos e autores do programa (da universidade ou da escola secundária). É certo que vários poetas se incluem entre os autores preferidos dos estudantes, como já verificámos, mas estes não são capazes de se lembrar de qualquer título ou tema que lhes corresponda. Apenas são referidos expressamente “Orpheu rebelde” de Miguel Torga e o tema do mar e da solidão para Sophia.

Passemos à análise das respostas do grupo A. A percentagem dos estudantes que é capaz de dar uma indicação mais precisa do último poema lido eleva-se a 64%. E se, inevitavelmente, fazem parte do elenco os autores e os textos clássicos, também verificamos a referência expressa a textos e a poetas actuais estrangeiros e portugueses numa grande variedade. É preciso atender ao facto relevante que só 9% dos estudantes do grupo A, contra 14% do grupo P, respondem que não conhecem a obra de um poeta português (item 29).

Se analisarmos a maneira como a obra poética chega ao conhecimento dos estudantes, temos de concluir que é sobretudo através de poemas soltos e raramente sob outras formas, por exemplo, um livro de poemas ou mesmo uma antologia. É isso que podemos depreender da seguinte figura:

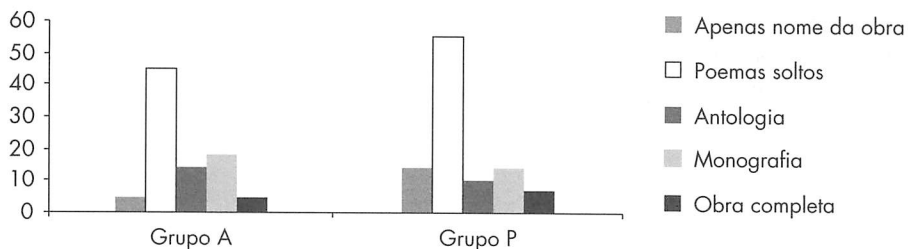


Figura 4.12 Conhecimento da obra poética

Fonte: Tratamento estatístico do item 30 do questionário 1 dos estudantes.

Representações

Ainda que seja pobre a natureza dos conhecimentos em matéria de poesia, ela é objecto de representações. Não será de todo irrelevante apurar se há consenso intersubjectivo sobre os traços distintivos do género poético. Neste ponto, recorreremos à formulação disponível na investigação de Bauer et al., já referida. Os itens 31 e 33, constantes do nosso questionário, são, respectivamente, uma tradução, sem alterações significativas, das perguntas 5 e 7 do questionário aplicado por estes investigadores (cf. Bauer et al., 1972: 45-46).

Não é aqui o lugar para nos debruçarmos sobre as teorias da poesia que as alternativas destas perguntas de escolha-múltipla pretendem resumir de forma sucinta. Isso excederia, em muito, o âmbito deste trabalho, para além de que existe bibliografia extensa sobre o assunto. Apenas um exemplo constitui a evolução, traçada recentemente por Gustavo Guerrero (1998), que se apoia nos trabalhos prévios de Claudio Guillén e Gérard Genette, do conceito de género lírico na teoria literária, desde o mundo grego até à poética pré-romântica. Na elucidação do poético que pretendemos, através dos traços relevados pelos receptores-estudantes, julgámos ser de aproveitar a formulação concisa das alíneas no questionário de Bauer. Estas remetem para posições teóricas reconhecíveis, por exemplo, a obscuridade relacionada com a dimensão ontológica da natureza numérica da poesia, surgida no contexto medieval; a valorização da imaginação e da inspiração, próprias do contexto renascentista; a originalidade e a auto-reflexividade, que parecem constituir traços da experiência e juízo estéticos; a tradição teórica que, desde Novalis, nega a poesia como um fenómeno comunicativo; a singularização da poesia como forma de comunicação reflexiva; a destruição da instituição da arte como esfera autónoma separada da praxis da vida levada a cabo pelos movimentos da vanguarda ... Enfim, estes momentos-chave ou períodos fundamentais nos padrões de pensamento da cultura literária, que se reflectem nas alternativas, não são explicitados pelos autores, mas estão pressupostos e justificam, em nosso entender, a

atitude de explorar os sistemas referenciais de expectativas, a caracterização e o juízo sobre a questão poética pelos nossos dois grupos de receptores.

A avaliação do grupo A é a seguinte:

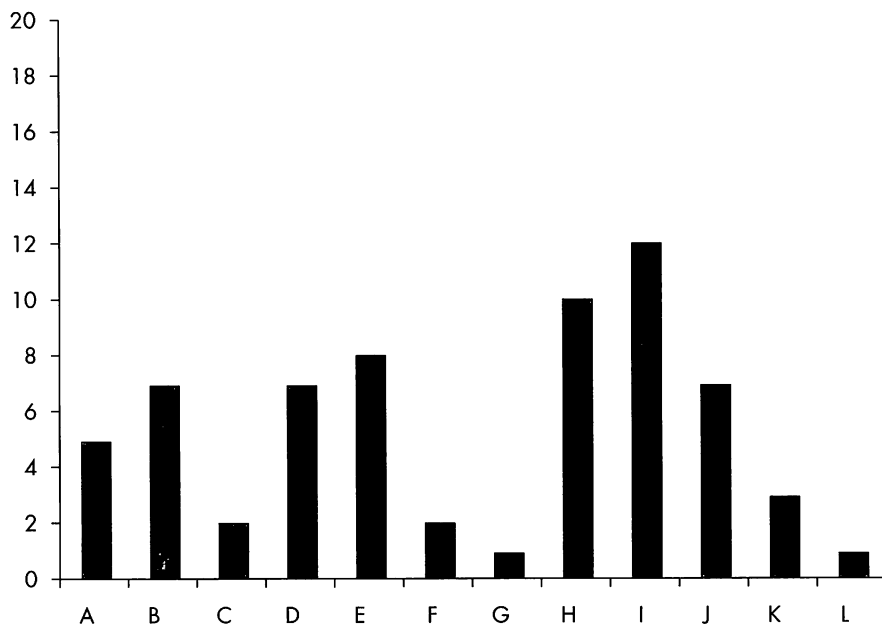


Figura 4.13.1 Avaliação da lírica actual

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 31 do questionário 1 dos estudantes.

A - Incompreensível; B - Estranha; C - Cheia de neologismos; D - Marcada pela língua do dia-a-dia; E - Atenta a jogos de linguagem; F - Fascinante; G - Mágica; H - Empenhada politicamente; I - Socialmente crítica; J - Pessimista; K - Compreensível só por especialistas; L - Outras;

A ênfase na significação social da poesia, dada através das alíneas H e I, de valores um pouco mais altos do que as restantes, não anula a diversificação de sentidos que corresponde precisamente à pluralidade de representações, da qual ressalta a caracterização da poesia como abertura a vários gestos semânticos.

Se a multiplicidade não é tão visível nas respostas do grupo P, estas convergem, de modo curioso, para o seguinte: assumem o poema como objecto estético (alínea E) e, em simultâneo, opõem-se a qualquer isolamento textual, fazendo ressaltar também o social (alínea I). Estas alíneas remetem para a expressão total da poesia que, utilizando as palavras do poeta Fernando Guimarães, significa uma “abertura às palavras, sem dúvida ... Mas também uma abertura das palavras” (Guimarães, 1997: 99). A representação da poesia como domínio criador da linguagem vai a par de uma outra como resposta imaginada às condições do mundo. É isto que se pode concluir também da figura seguinte:

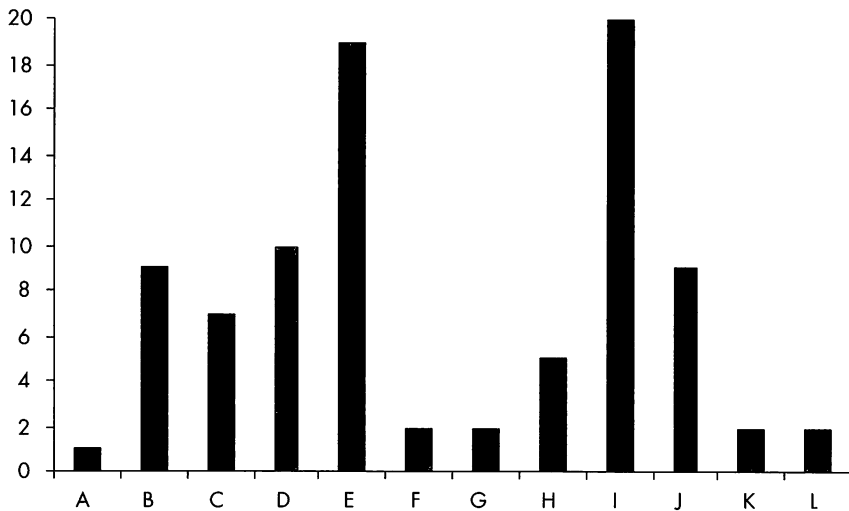


Figura 4.13.2 Avaliação da lírica actual

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 31 do questionário 1 dos estudantes.

A - Incompreensível; B - Estranha; C - Cheia de neologismos; D - Marcada pela língua do dia-a-dia; E - Atenta a jogos de linguagem; F - Fascinante; G - Mágica; H - Empenhada politicamente; I - Socialmente crítica; J - Pessimista; K - Compreensível só por especialistas; L - Outras;

Na relação do poético com o social, estas são as duas alternativas que se têm colocado tradicionalmente. Também Seamus Heaney, no seu ensaio *The Redress of Poetry*, não nega o alcance e função da poesia na sociedade, mas mais do que um meio de expressão, ela é, em si, uma matéria expressiva:

“A poesia não pode permitir-se perder a sua inventividade fundamentalmente auto-deleitante, a sua alegria em ser um processo de linguagem bem como uma representação das coisas no mundo”.

(Heaney, 1995: 5)

É a integridade artística que, segundo Heaney, pode reduzir o perigo de simplificação dos activismos (1995: 3) e faz da poesia uma alternativa vislumbrada, a revelação de um potencial que é negado ou ameaçado pelas circunstâncias (*id.*: 4). Esta tensão entre matéria e sentido, que é definida pelos estudantes como uma tendência da modernidade, é agravada em determinados momentos históricos. Michel Collot proporciona-nos um relato esclarecedor da valorização do aspecto material da linguagem que com Novalis, Hugo e Poe alcança plenitude teórica e da posterior evolução para o retorno ao lirismo tradicional. A citação é um pouco longa, mas vale a pena pelas implicações deste debate para o ensino da poesia:

“A catástrofe histórica, colocando em crise os valores e as ideologias, oferece ocasião de um combate renovado contra a influência do pensamento conceptual. (...) Esta tensão entre matéria e sentido será agravada até ao divórcio por algumas das vanguardas que dominaram a cena poética nos anos 1960 e 1970. Rejeitando a significação confundida com a representação, a emoção confundida com o sentimentalismo, muitos dos “telquelianos”, por exemplo, apresentavam provas de um materialismo bem paradoxal; visto que por vezes procuravam inscrever no poema a realidade bruta do corpo e do exterior, sobretudo valorizaram o funcionamento autónomo dos significantes. Na sua diligência se encaixam sem se unirem o enunciado mais literal e o jogo literário mais gratuito, um realismo agressivo e um formalismo dos mais sofisticados.

Desde logo que não é animada por uma visão de um objecto e pela vida de um sujeito, a matéria das palavras arrisca-se a reduzir-se a uma mecânica que resulta em vazio. Em reacção a um tal perigo, muitos dos jovens poetas, na volta dos anos oitenta, exaltaram um regresso ao lirismo que nem sempre foi isento de um certo idealismo”.

(Collot, 1997: 48-49)

Por tudo isto, nos surgiram como aspectos importantes a analisar os que se prendem com a expressão apelativa da poesia junto dos estudantes e a sua capacidade comunicativa, de que as restantes alternativas, as que não remetiam directamente para questões da linguagem, como as alíneas C, D e E, pretendiam dar conta. Devemos concluir que a expressão apelativa é bastante diminuta. Quanto à questão da comunicabilidade, se a classificação de “estranha” tem expressividade (a classificação de “rebuscada” surgiu, por vezes, na última alternativa que deixava espaço livre aos inquiridos), já a total incomu-

nicabilidade é recusada pela fraca expressão que têm as alíneas A e K, apenas com algum significado se consideradas em conjunto, tanto no grupo A como no P. Apesar disto, a resposta à pergunta seguinte traduz uma fraca comunicação com o texto poético, pois quase metade dos inquiridos concorda com a frase “até para o leitor preparado é difícil compreender poemas”.

No que se refere às possíveis expectativas, constantes do item 33., a semelhança entre os dois grupos é impressionante. Eis o gráfico descritivo das respostas do grupo A:

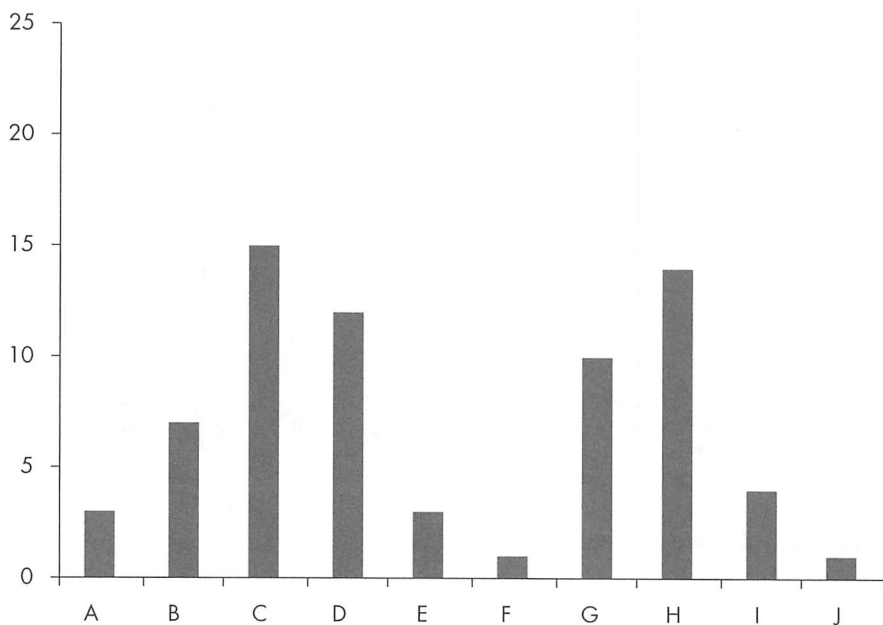


Figura 4.14.1 Expectativas perante o texto poético

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 33 do questionário 1 dos estudantes.

A - Processo de reconhecimento; B - Experiência estética; C - Ponto de partida para a reflexão; D - Descoberta de novas faces da realidade; E - Confirmação da própria experiência; F - Compensação para um dia-a-dia triste; G - Enriquecimento interior; H - Originalidade; I - Experiência do enigma; J - Outras;

Espera-se, em primeiro lugar, do texto poético, um ponto de partida para a reflexão, a par da originalidade e, em segunda linha, a descoberta de novas faces da realidade e o enriquecimento interior. Expectativas que, com poucas diferenças percentuais, são em tudo equivalentes às do grupo P:

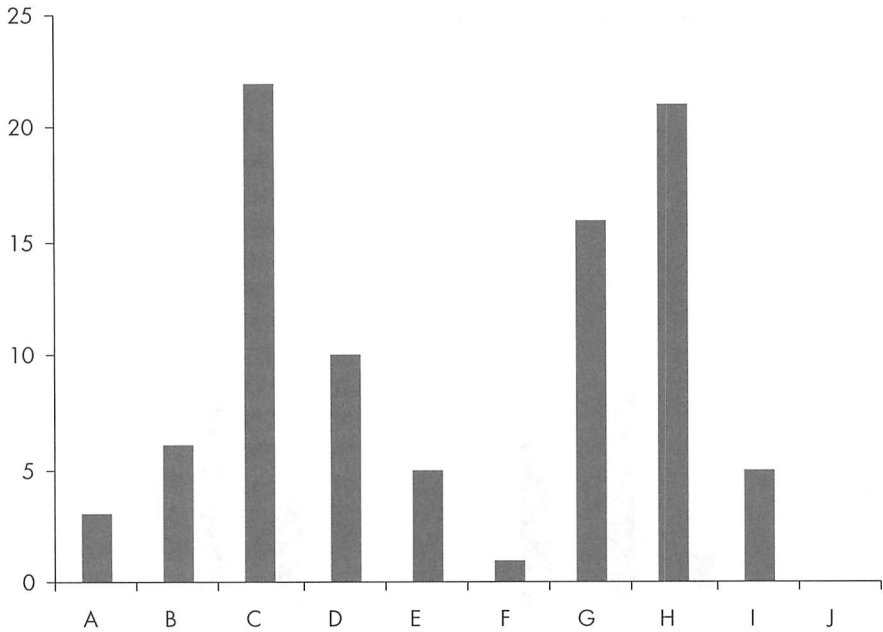


Figura 4.14.2 Expectativas perante o texto poético

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 33 do questionário 1 dos estudantes.

A - Processo de reconhecimento; B - Experiência estética; C - Ponto de partida para a reflexão; D - Descoberta de novas faces da realidade; E - Confirmação da própria experiência; F - Compensação para um dia-a-dia triste; G - Enriquecimento interior; H - Originalidade; I - Experiência do enigma; J - Outras;

O traço mais digno de nota será esta semelhança de concepções entre os dois grupos e a sua coerência com as representações da literatura já anteriormente verificadas.

E, neste ponto, reencontramos também a mesma tensão entre prazer, verdade profunda ou fruição e verdade, fiabilidade, empenhamento ou responsabilidade social. Não admira que as alíneas D e G, que correspondem, respectivamente, a “descoberta de novas faces da realidade” e “enriquecimento interior”, sejam as segundas mais assinaladas, na medida em que constituem outras vertentes destes dois eixos principais de avaliação da obra. A este propósito, importa concluir o seguinte: na medida em que se deseja da obra poética a originalidade e o prazer da surpresa, não é legítimo esperar uma reprodução do mundo real, e assim, também não faz sentido avaliar o mundo representado por remissão a uma realidade referencial, que imitaria ou da qual seria reflexo, mas pela sua capacidade de sensibilização, à qual “o ponto de partida para a reflexão” não é alheio. Aliás, Nojgaard refere este aspecto, a que chama força simbólica, e a que já aludimos a propósito da sua ligação às faculdades emotivas.

É interessante também relacionar as avaliações dos estudantes com a tripartição de Vattimo das poéticas do século XX: 1) as poéticas fundamentalmente miméticas, que só eventualmente propõem novas linguagens e novos modos de representação; 2) as que preparam a recuperação do alcance ontológico da arte, ora porque reivindicam uma função cognoscitiva privilegiada da arte com respeito ao conhecimento discursivo, ora porque colocam em crise a consciência estética tradicional, desde a vertente da fruição e da leitura da obra; e 3) as poéticas que afirmam o carácter cósmico da arte, tanto no seu aspecto de *engagement* como no de profecia (cf. Vattimo, 1993: 78). Servindo-se do sentido kandiskiano de profeticidade e da analítica transcendental heideggeriana, Vattimo refere a valoração que implica a decisão sobre a presença de um mundo na obra que não é senão um sistema de significados e, enquanto tal, funda um mundo enquanto funda esse sistema de significados. A obra não se insere simplesmente no mundo tal qual é, mas antes apresenta uma proposta de uma nova e distinta sistematização do mundo (*id.*: 80). Ora as avaliações dos estudantes rumam no sentido das duas últimas poéticas.

Um último aspecto, igualmente relevante do ponto de vista de uma pedagogia da poesia, será uma avaliação de outro tipo: a das abordagens consideradas adequadas ou pertinentes na análise dos textos poéticos.

As figuras 15 descrevem o que os estudantes pensam a respeito.

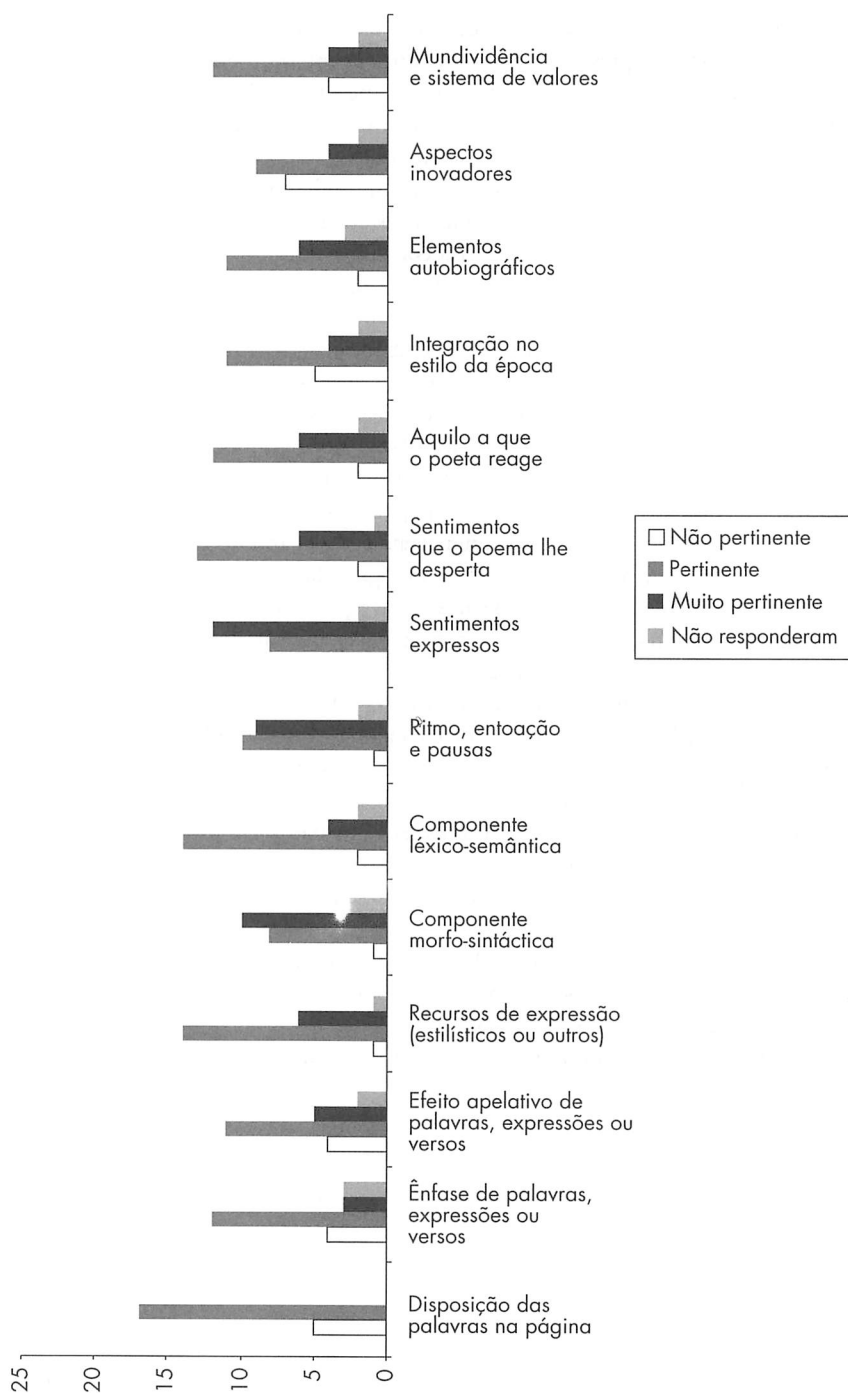


Figura 4.15.1 Didática da poesia

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 35 do questionário 1 dos estudantes.

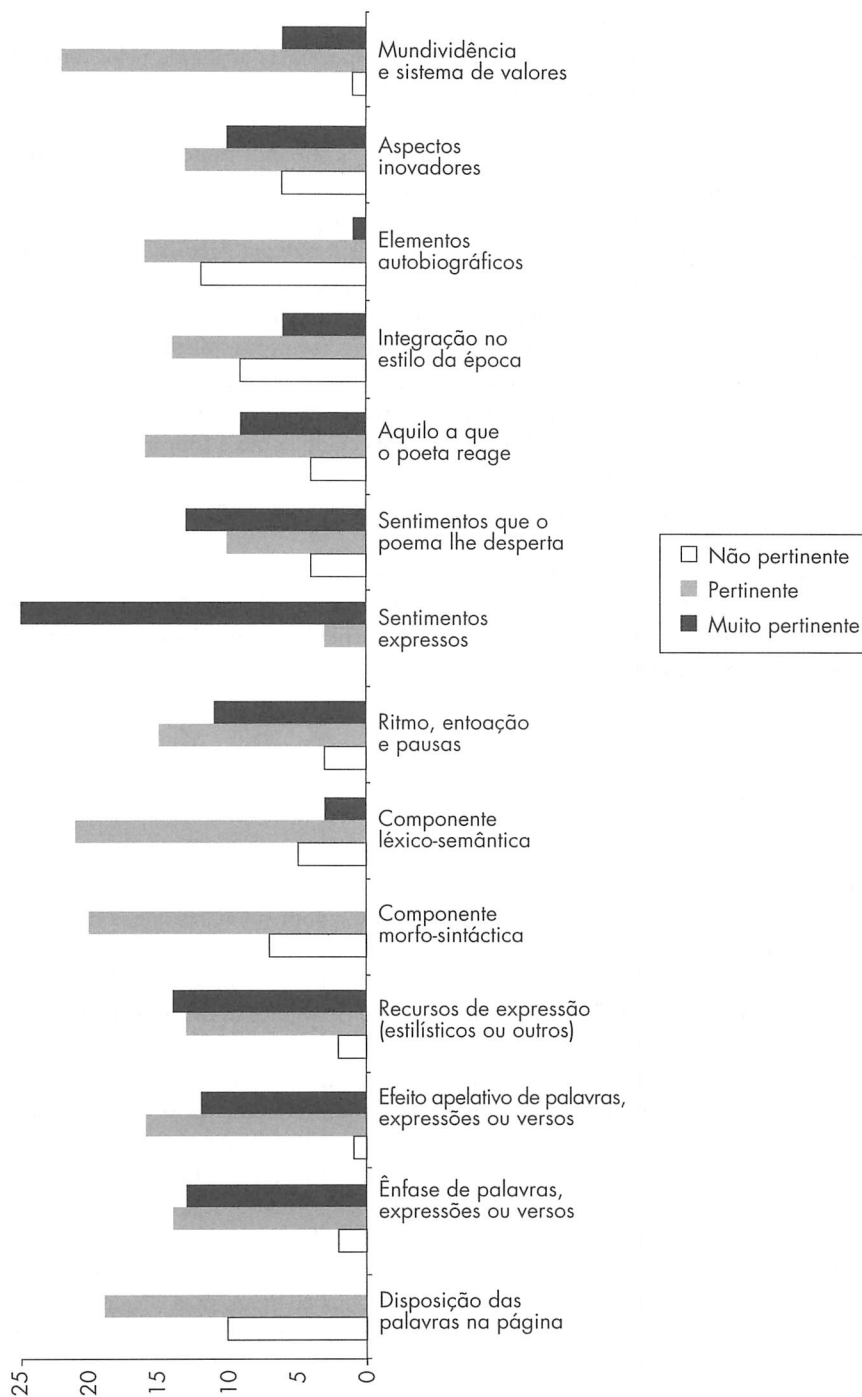


Figura 4.15.2 Didática da poesia

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 35 do questionário 1 dos estudantes.

O traço mais marcante de todas as conclusões que podíamos extrair, e seriam muitas, a partir da observação destas figuras, é a importância atribuída pelos estudantes aos “sentimentos expressos” na análise dos poemas. Curiosamente, trata-se da única alínea em relação à qual ninguém dos dois grupos se pronunciou pela não pertinência, para além de que é também a que possui o valor mais alto de “muito pertinente”, bastante mais alto, aliás, no grupo P, que apresenta, mais uma vez, a tendência já verificada para a radicalização de tendências e para a menor dispersão. Mas, nesta confluência para um entendimento da poesia sobretudo como expressão das paixões, é notável verificar que, em contrapartida, a alínea “sentimentos que o poema lhe desperta” não tem um valor significativo. Outras alíneas possuem valores mais altos de pertinência nos dois grupos como, por exemplo, a correspondente aos “recursos estilísticos” ou à “componente léxico-semântica”, só ultrapassadas no grupo P pela “mundividência e sistema de valores”. Isto conduz-nos à conclusão que, se o aspecto mais assinalado para análise na poesia é o discurso interior, ele é sobretudo concebido como a Outra Voz.

Uma segunda semelhança entre os dois grupos é a pouca ou nenhuma importância atribuída à disposição das palavras na página, quanto a nós um traço de reconhecimento imediato da poesia lírica.

Apesar de experiências de vida e conhecimentos prévios bastante diferenciados, bem como de currículos académicos distintos, no que respeita a expectativas e representações da literatura, em geral, e da poesia, em particular, a semelhança entre os dois grupos é, de facto, notável.

Consequências

A partir das conclusões do nosso estudo, delineadas ao longo deste capítulo e que, por essa razão, não repetimos, sublinhamos dois aspectos complementares que, a nosso ver, se revestem de algum interesse.

O primeiro respeita à importante distinção, feita pela teoria dos polissistemas, entre “consumidor” e “leitor” (ou “receptor”), a que já tivemos oportunidade de aludir no capítulo 2. Na sua originalidade, esta contribuição teórica é importante para descrever diferentes tipos e níveis de recepção e conduz a que se tenha de aceitar que todos os membros de uma comunidade são consumidores indirectos de textos literários, pois que do seu repertório cultural fazem parte fragmentos, citações, apenas nomes de autores ou versos soltos, e que se distingue da recepção integral de um texto ou, pelo menos, de um consumo directo pela leitura. O conhecimento de uma obra literária pode ser bastante diminuto, ou mesmo inexistente, incidindo apenas no conhecimento do valor que lhe é atribuído socialmente ou no conhecimento de qualquer comentário corrente sobre ela emitido. Foi o que pudemos concluir também, pois é legítimo duvidar das preferências dos estudantes, indicadas no item 27., quando surge a indicação de um nome de um sociólogo de sucesso editorial entre os nomes de poetas. Por isso, pode

colocar-se a hipótese de que, quando referem a expressão “mar salgado” a propósito da palavra “mar”, os inquiridos tenham conhecimento apenas dos famosos dois versos da *Mensagem* de Fernando Pessoa (“ó mar salgado, quanto do teu sal / são lágrimas de Portugal”) através de outros canais que não a leitura.

Esta relação da obra literária com a sanção social ou sacralização conduz-nos ao segundo aspecto que pretendemos acentuar: a importância atribuída à personalidade do autor, patente, quer nas respostas abertas, quer no uso vulgarizado de materiais relativos a informações ligadas aos autores, quer ainda no valor a não depreciar da linha correspondente aos “elementos autobiográficos” (cf. Figuras 4.15.1 e 4.15.2).

Ainda que seja de maneira prudente, retomamos a perspectiva de Hirsch para indagar quais as possíveis consequências desta relação com a instância autoral.

Ao criticar a posição céptica quanto à possibilidade da interpretação correcta, representada pelos teóricos de Yale, que defendem terem as obras passadas um significado inacessível e, portanto, se poder escrever sobre elas com inteira criatividade e liberdade, isto é, enquanto ficção, Hirsch argumenta que, se algum destes teóricos da crítica enquanto ficção fizesse o habitual anúncio, relativo à relação do seu comentário com a obra: “esta crítica é uma obra de ficção; qualquer semelhança entre as interpretações referidas e o significado original da obra são pura coincidência”, isso por certo faria descer as vendas, que desceriam ainda mais, se ele ignorasse o nome do autor da obra original (Keats, Racine, etc.) como co-autor dos significados interpretados (cf. Hirsch, 1976: 157). Em nossa opinião, se esta observação não é suficiente para fazer pender a autoridade interpretativa para o lado do autor, como Hirsch pretende, ainda assim, toca num ponto importante, susceptível de ser articulado com a questão da sacralização.

Não pretendemos retomar a polémica da autoridade interpretativa. Quanto a isso não temos nada a acrescentar ao que já foi dito, tanto mais que as respostas dos alunos vão no sentido das posições então tomadas. É significativo que à pergunta 34. do questionário, “acha necessário estar em sintonia com o poeta para poder interpretar o poema?”, 77% dos estudantes do grupo A e 69% do grupo P tenham respondido pela negativa, contra 23% e 31% de respostas afirmativas, respectivamente. Assim, se podemos admitir, para irmos ao encontro também das preocupações dos estudantes expressas noutro passo, que um texto é constituído no decurso e através dos propósitos que com ele e através dele se visam, já é problemático considerar que estes propósitos são sempre claros na mente de quem os enuncia. Gostaríamos de, neste ponto, dar a última palavra a Fernando Pessoa que, através de Alberto Caeiro, coloca a questão de modo exemplar:

“Quando digo ‘é evidente’, quero acaso dizer ‘só eu é que o vejo’?
Quando digo ‘é verdade’, quero acaso dizer ‘é minha opinião’?
Quando digo ‘ali está’, quero acaso dizer ‘não está ali’?
E se isto é assim na vida, porque será diferente na filosofia?”

(Caeiro, 1984:93)

“E se isto é assim na vida”, porque será diferente na literatura?

O que Hirsch tem o mérito de sublinhar é que toda a avaliação respeita a uma relação e todos os critérios internos, imanentes, esquecem que a obra não se pode avaliar a ela própria, pois o que se avalia não é a representação em si, mas a relação estabelecida com ela. O que o comentário irónico de Hirsch deixa antever é que, muitas vezes, a razão que conduz à leitura de um livro é devida menos à qualidade do livro, que se ignora, do que a outros factores, por exemplo, a preferência por um determinado poeta cuja força de sedução tem efeitos sobre o leitor ou a atracção que exercem as obras atravessadas pela grande escrita mítica. Neste último caso, como diz Barthes, “não vamos assistir à representação de ‘uma obra de Racine’, mas a ‘um Racine’” (Barthes, 1978: 57). Mas ainda que a relação que se estabelece com a obra pertença ao consumo social no sentido que lhe dá Even-Zohar, ainda assim não será de afastar a ideia de que a iniciativa do contacto ocorre por o nome do autor dar alguma garantia de um encontro gratificante. Passagens como esta esclarecem o que está em causa:

“A convivência com as obras literárias encanta-nos porque nos envolve num diálogo com o nosso próximo. A literatura possui o segredo de me fazer encontrar o outro, nomeadamente de me identificar, sem que isso me custe senão um pouco de esforço, esforço comensurado nalguns casos felizes por uma infinidade de prazer”.

(Nojgaard, 1993: 109)

O encontro entre dois mundos e o encontro entre dois seres constitui-se em fascínio por uma personalidade interessante que, apesar de não nos ser necessariamente simpática, pode suscitar admiração. Daí que possam ser considerados certos efeitos da sacralização.

Jarosz, no seu ensaio sobre a “mitologização do acto criador e/ou da leitura”, refere que, através da sacralização, se reúnem duas faces da mesma problemática (Jarosz, 1995: 74). Deste modo, aproxima um certo tipo de exegese, por exemplo a de Rifaterre, que faz ver no texto literário uma mensagem acabada, de uma perspectiva que encontra em Hubert Aquin, com a diferença de que este, “enquanto escritor, coloca a personagem do criador do outro lado da balança” (Jarosz, 1995: 74). Deste ponto de vista, o tipo de relação estabelecida entre o autor e o leitor é o de uma celebração muda na qual este tem o papel de celebrante (cf. *id.*: 74-75). Já constatámos em que resultaram, no ensino da literatura, os discursos admirativos no método de Gramática e Tradução e, mais tarde, o processo de dessacralização que o texto literário sofreu na abordagem comunicativa. Seja como for, o aspecto relacional na avaliação da obra, que inclui força de atracção da personalidade criadora, com impacto na aspiração do leitor a um novo eu, terá de ser tida em conta na comunicação literária. Os termos em que os estudantes mostram uma vontade de verdade é uma razão crítica que procura o saber de si no outro (em ambos os grupos, em primeira linha, a poesia é “ponto de partida para a reflexão” e “originalidade” e, em segunda linha, “descoberta de novas faces da realidade” e “enriquecimento interior”). Uma vez que a literatura constitui um meio de comunicação - o que, note-se, não remete para a sua natureza - esta relação é decisiva para a própria possibilidade do literário.

capítulo 5

PERCURSOS DE RECEPÇÃO, INTERPRETAÇÃO E AVALIAÇÃO

Move-nos, neste capítulo, que incide no estudo do questionário tipo 2 a 5, o propósito de considerar os percursos mais comuns dos estudantes na construção do processo comunicativo em relação à obra poética. Consideraremos os vários aspectos que esse percurso pode abranger, nomeadamente o de uma certa qualidade difusa mais próxima do imaginário e da recepção do que a interpretação formalizada, até formas de avaliar a obra.

Estratégias perceptivas

Pedimos aos leitores que seleccionassem algo a que tivessem sido sensíveis na estrutura textual, primeiro a um nível mais geral e depois mais particularizado. Não só o conjunto de respostas até ao item 6. proporciona informações detalhadas sobre o decorrer do processo de recepção, como dá ao inquirido a possibilidade de reflectir sobre os poemas de um modo pessoal, antes mesmo de indicar áreas de opacidade no item 7.

As classificações disponíveis em investigações empíricas anteriores mostraram-se bastante problemáticas na sua aplicação. A título de exemplo, citamos a usada por Squire (1964), com seis categorias de resposta, das quais faz parte a interpretação. A nosso ver, a categoria “interpretação” é muito facetada, isto é, pouco unificada, para constituir um conceito único. Por seu lado, a TEL apresenta uma lista das actividades principais de transposição, que representam tipos básicos também em número de seis, a relacionar com determinada estratégia interpretativa, por exemplo, elaborar uma crítica ou construir uma interpretação. A dificuldade de aplicação das actividades constantes da lista, a saber verbalização, condensação, descrição metatextual, avaliação, explicação e justificação (cf. Schmidt, 1982:156-157), consistiu na impossibilidade de

separação entre julgamento e descrição que esta classificação prevê¹. Nas respostas com que nos deparámos encontrava-se, muitas vezes, o que seria adequado registar como “descrição metatextual” misturado com justificações e comentários de ordem pessoal. O facto de a intenção comunicativa pertencer a uma situação informal não arreda as dificuldades. Por tudo isto, e atendendo aos nossos propósitos de estudar a recepção de um modo exploratório, as seguintes categorias constantes da figura infra foram obtidas a partir do que foi designado pelos estudantes:

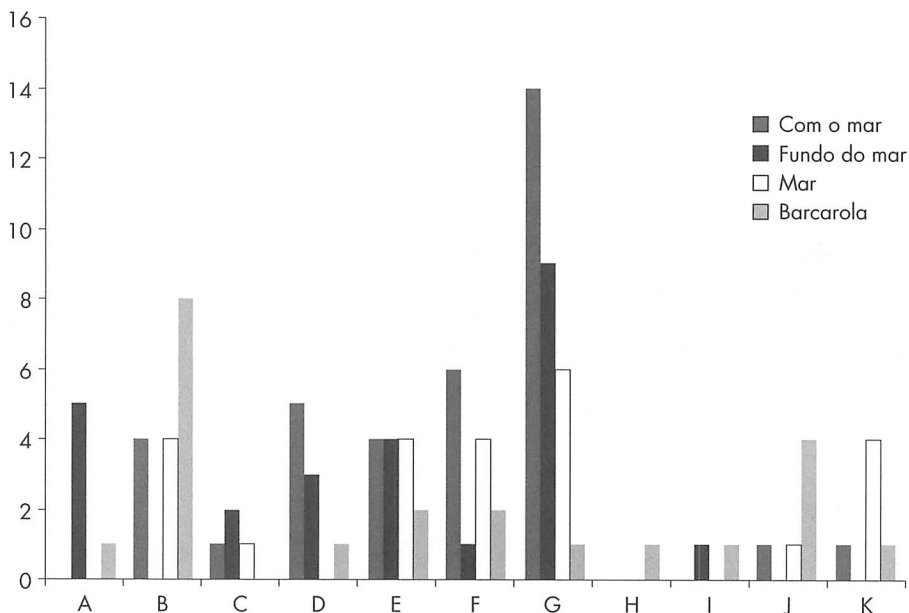


Figura 5.1.1 Percursos de leitura

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 3 dos questionários dos estudantes 2 a 5.

A - Título; B - Configuração textual; C - Tema; D - Rima/ritmo/sonoridade/musicalidade; E - Palavras ou expressões/ efeitos estilísticos; F - Estrutura estrófica/ extensão; G - Valor semântico/ simbólico; H - Repetições; I - Dissonâncias/contradições/ contrastes; J - Efeito de voz; K - Nada

¹ No âmbito geral do que Schmidt chama a “acção de recepção literária”, as propostas de abordagem têm variado, desde uma perspectiva mais linguística e lógica (os estudos de recepção de Van Dijk em colaboração com Walter Kintsch) até outra mais de índole psicológica, procurando uma conciliação entre algumas correntes ligadas à inteligência artificial e psicologia cognitiva. De resto, comenta Schmidt, enquanto Van Dijk mantém a lógica proposicional no seu quadro de referência, Kintsch entende que a lógica não pode dar conta de problemas interessantes da psicologia e da semântica (cf. Schmidt, 1982: 144).

Da observação da figura podemos concluir que, mesmo admitindo que a estratégia de recepção possa depender do sistema de pré-condições e estar interiorizada para aplicação, “não pode haver certamente uma estratégia pronta para todas as circunstâncias”, conforme alerta Schmidt (1982: 145). A variedade das abordagens, representada graficamente, demonstra isto mesmo, pelo que será difícil confirmar o modelo L-SAM de Rolf Zwaan a que aludimos no capítulo 3. Note-se também que, quando Schmidt refere o processo de macro-estruturação, que consiste em impor uma estrutura geral ao conteúdo textual, tal como num sumário (cf. Schmidt, 1982: 136), acentua que são as condições da macro-estrutura a afectar a estrutura gramatical. Por outro lado, não exclui que “certas operações, nomeadamente a *elipse*, a *generalização* e a *construção* fazem derivar as macro-estruturas das estruturas de menor escala (micro-estruturas em van Dijk, 1977)” [sublinhado do autor] (Schmidt, 1982: 43). Dito de outro modo, e recorrendo às próprias palavras de Schmidt, “as proposições podem ser continuamente relacionadas com outras novas, através da construção de novas relações” (1982: 43).

Chegados a este ponto, será necessário determo-nos parenteticamente nas noções de macro e micro-estrutura.

Salvaguardando a distância que nos separa da perspectiva linguística que esteve, numa primeira fase, ligada às noções de macro-estrutura e micro-estrutura, de início concebidas no horizonte da gramática generativa (especificamente da semântica generativa) por Van Dijk, será necessário neste ponto recorrer a estas noções que têm desempenhado um papel de relevo na TEL². Embora Schmidt as tenha utilizado, de preferência, em relação à teoria da produção literária (cf. 1982: 111), aceita, a partir da sugestão de Beaugrande, que “provavelmente a distinção macro-micro se aplica a todos os níveis da comunicação textual” (Schmidt, 1982: 144). Aliás, é no domínio da teoria da recepção que esta distinção se tem revelado um princípio operativo importante, pelo reconhecimento da falta de metodologias experimentais disponíveis para o estudo da produção. Detenhamo-nos, pois, no desenvolvimento destas noções.

Schmidt define macro-estrutura do seguinte modo:

“Essencialmente, macro-estruturas são relações globais prolongando-se através de grandes extensões de texto. Estão situadas mais fundo do que a estrutura de superfície e, deste modo, as suas unidades básicas não são *frases mas proposições*.” [sublinhados do autor]

(Schmidt, 1982: 43)

Vemos então que a noção se prende com a elaboração de grandes unidades de sentido, estabelecendo uma relação com as frases e elementos da superfície textual, denominados micro-estruturas. A pertinência de se considerar a macro-estrutura na sua relação com a micro-estrutura é bem explicitada por Schmidt: “As macro-estruturas estabelecem o *mundo* no qual as proposições subjacentes ao texto são verdadeiras e controlam também a aplicação de quadros de referências e *esquemas*” [sublinhados do autor] (Schmidt,

² Numa obra de 1981, a macro-estrutura é relacionada com a representação semântica do discurso, possibilitando a explicitação do seu sentido global (cf. Van Dijk, 1981: 187).

1982: 111). A própria recorrência à noção de esquema esclarece o que está em causa. Conforme Schmidt aponta noutro passo, este termo é aplicado tanto a sequências não ordenadas de conhecimentos comuns como a uma ordenação cronológica e causal de acontecimentos (cf. Schmidt, 1982: 143). A utilidade destas noções para o processo de recepção consiste em que, a partir delas, se podem elaborar hipóteses, quer sobre o mundo textual, quer sobre a situação na qual o processo comunicativo tem lugar (*ibid.*). Trata-se, portanto, de uma função operativa no âmbito de um acto proposicional com uma determinada finalidade e de acordo com “qualquer princípio orientador, qualquer ideia principal que torna o conteúdo de frases distintas mutualmente relevante” (Schmidt, 1982: 144). É evidente que as noções de micro e macro-estrutura adquirem grande pertinência quando se pensa nos géneros literários ou em temas particulares.

Dois aspectos mencionados por Schmidt a propósito desta questão parecem-nos ser dignos de nota. Primeiro que se estas hipóteses limitam as possíveis ambiguidades, por outro lado, podem mostrar-se inadequadas face ao texto (ainda assim Schmidt não hesita em considerá-las positivas). Como refere De Man, quando considera a “dialéctica nascida de um erro necessário chamado a “presunção da referência”” (De Man, 1989: 58), que pretende descrever a acção de racionalização do leitor como se houvesse uma referência, trata-se de uma “orientada leitura desorientada” (*id.*: 59). Segundo que, apesar de um certo grau de variabilidade entre conhecimentos e experiências individuais, isto é, de sistemas de pré-condições diferenciados, estes padrões globais tendem a ser partilhados entre os membros de uma sociedade ou grupo social, porque são baseados no que é assumido ser o senso comum (cf. Schmidt, 1982: 143). Feitas estas considerações prévias e fechado o parêntesis, pode verificar-se nas figuras 5.1. que é fundamental o papel desempenhado pela micro-estrutura e pela superfície textual nos padrões globais a que os estudantes recorrem e nas hipóteses interpretativas que formulam.

Pudemos constatar que o título, quando presente, constitui um sintagma de identificação imediata do texto com uma função semântico-pragmática: convoca desde logo a atenção do leitor, impõe uma leitura orientada e é notada a sua conexão, ou ausência dela, com os sentidos dominantes do texto. Verificámos que, no poema “Fundo do mar”, o título estende a sua significação semântica a todo o poema e particularmente à palavra que, em primeiro lugar, chama a atenção dos leitores: “porque para mim o fundo do mar é um sítio maravilhoso e belo, mas que em simultâneo é misterioso e sinistro. Em suma, eu associo a palavra ‘pavores’ a esta ideia pessoal”. Resta saber se a ideia é mesmo pessoal ou antes derivada da conexão do título com o resto do poema.

Se se verificou que os estudantes não consideram a disposição das palavras na página um aspecto relevante para análise, conforme mostram as Figuras 4.15, não se pode negar que ela constitui um dos primeiros modos de abordagem ao texto, quando é especialmente marcada. Qualquer sinal gráfico de pontuação, como itálico, parêntesis, aspas ou a própria estrutura estrófica, como a curta extensão ou, no poema “Barcarola”, as estrofes em itálico, chamam a atenção imediata. A leitura estética convoca a atenção para a forma do texto literário e o modo como algo é representado não é independente da sua significação.

Pelo que se pode observar na Figura 5.1.1, já apresentada, e na Figura 5.1.2, que se reproduz a seguir, se há alguma tendência para privilegiar aspectos do sentido, ela

não se estende a todos os textos. Note-se que não distinguimos a componente semântica do valor simbólico e dos comentários pessoais feitos pelos estudantes, às vezes de pura apreciação ou depreciação, que englobámos conjuntamente na alínea G. Em “Barcarola”, são mais notados a configuração textual (estrofes em itálico, parêntesis, etc.) e o que denominámos “efeito de voz”, isto é, a notação de uma personalidade ou subjectividade que nos fala.

A figura 5.1.2 descreve como o grupo P inicia o seu percurso de leitura:

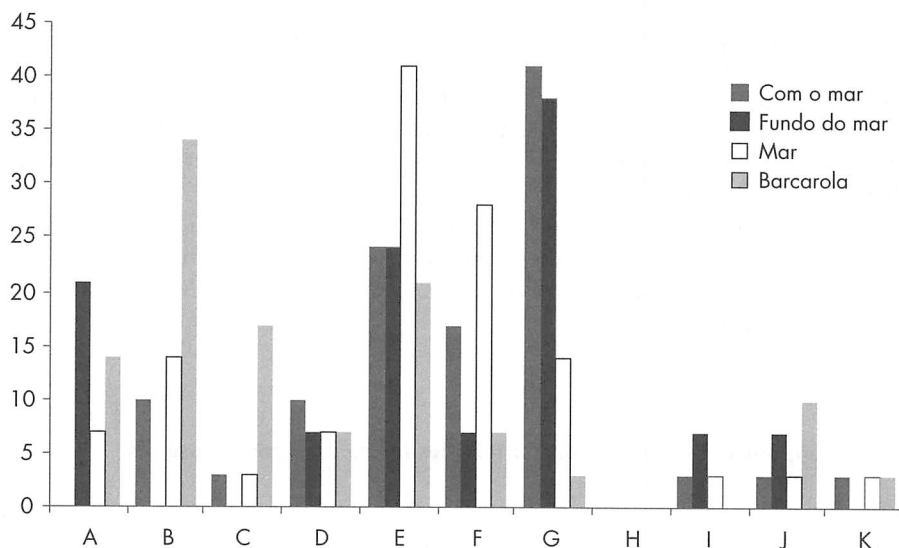


Figura 5.1.2 Percursos de leitura

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 3 dos questionários dos estudantes 2 a 5.

A - Título; B - Configuração textual; C - Tema; D - Rima/ritmo/sonoridade/ musicalidade; E - Palavras ou expressões/ efeitos estilísticos; F - Estrutura estrófica/extensão; G - Valor semântico/ simbólico; H - Repetições; I - Dissonâncias/contradições/ contrastes; J - Efeito de voz; K - Nada

O facto de podermos estabelecer algumas semelhanças já nos permite verificar o papel determinante dos traços textuais na primeira abordagem aos textos. Dos paralelismos importantes que podem ser estabelecidos, há a assinalar que o título do poema de Sophia Andresen é, entre os três poemas com título, o que chama mais a atenção, pelo que pudemos apurar, devido à palavra “fundo” que desperta curiosidade, sobretudo associado à expressão “mundo misterioso”, um aspecto semântico que propicia um envolvimento pessoal e que se sobrepõe a todos os outros englobados na alínea G. O poema “Barcarola” é o que chama a atenção pela configuração textual, o que verifica-

mos pelo valor correspondente na alínea B. O facto de fazerem parte do poema várias estrofes em itálico, interrompidas pela expressão entre parêntesis na primeira, mostrou-se decisivo neste aspecto, já que semelhantes traços não são tão marcantes nos restantes poemas e estão de todo ausentes em “Fundo do mar”.

A importância que os dois grupos dão a aspectos do sentido, quer sublinhando um traço da obra, quer estabelecendo com ela uma relação pessoal, é mais notória nos dois primeiros poemas. O grupo A apresenta um valor bastante mais alto neste aspecto para o poema de José Gomes Ferreira, mencionando a oposição realidade-sonho, o mistério da criação, a atmosfera calma e relaxante ou a própria palavra “curvas” que os estudantes afirmam não relacionar de imediato a “ondas”. Por seu turno, o poema de Sophia consegue sobrepor-se ao leitor que resiste a iniciar o processo comunicativo com o texto, conforme a alínea K demonstra. De notar ainda que determinadas palavras ou expressões constantes dos textos constituem um estímulo importante de leitura que abrange todos os poemas³.

Entre as diferenças porventura mais marcantes, encontra-se a atenção que merecem, no grupo B, determinadas palavras ou expressões e efeitos estilísticos (em especial em relação ao poema “Mar”), sem correspondência no grupo A. Mas este aspecto merece ser desenvolvido.

Componente lexico-semântica: relações micro e macro-estruturais

Em relação às palavras que despertam mais a atenção dos estudantes do grupo A (utilizando o critério, que temos vindo a aplicar, de excluir os *happax*) chegámos ao seguinte quadro descritivo:

Quadro 5.1.1 Força apelativa do léxico

Com o mar		Fundo do mar		Mar		Barcarola	
Léxico	fi	Léxico	fi	Léxico	fi	Léxico	fi
mar	10	monstro	8	(concha) violada	8	barcarola	6
dorso	3	misterioso	3	roxos (lírios)	7	mar (alto)	6
curvas	2	cavalo-marinho	2	mar	2	cant(o-iga-ava)	3
deusa	2	pavores	2	coalhaste	2	ovos	2

Fonte: Index de frequência relativo ao item 4 dos questionários 2 a 5 dos estudantes.

³ Estas conclusões foram também as do pré-teste, pelo que a incidência na componente lexical, a sua hierarquização e as associações (livres ou com outras obras) feitas a partir dos vocábulos indicados pelos estudantes surgiram como aspectos que mereceriam desenvolvimento nos inquéritos.

A descrição dos resultados relativos ao grupo P é, por sua vez, a seguinte:

Quadro 5.1.2 Força apelativa do léxico

Com o mar		Fundo do mar		Mar		Barcarola	
Léxico	fi	Léxico	fi	Léxico	fi	Léxico	fi
mar	13	mar	5	(concha) violada	14	mar	13
deusa	8	monstro	4	roxos (lírios)	6	silêncio	5
mistério	4	pavores	4	amor	2	ovos	2
dorso	2	silencioso	3	mar	2	pressuroso	2
-		misterioso	2	-		-	

Fonte: Index de frequência relativo ao item 4 dos questionários 2 a 5 dos estudantes.

O predomínio de nomes, de entre todas as categorias gramaticais, faz concluir pela força simbólica que esta classe de palavras mais facilmente possui, uma conclusão que sai reforçada pelo facto de haver uma zona de intersecção bastante grande relativa aos mesmos nomes e expressões. Será interessante debruçarmo-nos sobre as explicações aduzidas pelos estudantes, pois poderão ajudar a esclarecer as razões das semelhanças e diferenças.

Pela justificação pedida no item 5., constata-se que a repetição é normalmente associada à relevância. Também numa perspectiva mais objectiva, quer dizer, de ênfase mais textual (“é a essência do poema” diz um leitor) ou mais ligada ao sujeito (“é a chave para a compreensão” diz outro), a relevância é relacionada com o tema ou conceito que se julga central. A configuração textual parece ser um primeiro estímulo de leitura a não depreciar. Nalguns casos, *concha* é anotada por ser a primeira palavra e o primeiro verso do poema, *barcarola* por constituir o título ou *roxos lírios* pelo simples facto de estar entre aspas. A capacidade sugestiva para estimular a imaginação (ou o envolvimento pessoal que, por várias razões, pode ser estabelecido) é patente em expressões como “gosto de”, “chama a atenção”, “desperta curiosidade”, “é uma associação rara”, “é uma imagem sugestiva”, “invulgar”, “inesperada”, “tem uma significação forte”... Assim, o título “Barcarola” é relevado pela imagem de Veneza e das gôndolas, um efeito apelativo mais marcante no grupo A.

E, neste caso, é de assinalar o papel fundamental desempenhado pelas dissonâncias e contrastes, em que um determinado padrão pode ser reconhecido pelas instâncias de desvio que reduzem a regularidade, devido à quebra de alguma convenção assumida ou expectativa que se possui mas que, é importante notar, dependem também do mundo “real”, afectivo e social. A consonância (com a estrutura textual, com a realidade, com as expectativas que se possuem e marcada por expressões como “algo típico”, “ponto de referência”, “lugar comum”, “tem relação com o poema”, “anuncia o desfecho”) estabelece sempre um contraponto com a dissonância. Esta só pode ser percebida em relação à primeira e então os estudantes usam expressões como “não se

enquadra”, “quebra o ritmo”, “conheço noutra contexto”, a propósito de “violada”. Em relação a “coalhaste”, diz um inquirido: “é uma palavra invulgar dentro dos vocábulos poéticos: porque me faz lembrar sangue coalhado”.

Se atendermos às tendências maiores dos dois grupos, verificamos que a expressão *roxos lírios*, ou cada uma das palavras que a compõem, chama a atenção no poema “Mar” por razões variadas. Por exemplo, por causa do sinal de pontuação, por quebrar a coerência textual (“é uma expressão estranha num poema sobre o mar”) ou por não estar em consonância com a realidade (“não há lírios no mar”). Do mesmo modo, a palavra “peixe” é notada por ser “o único animal (ser concreto) no poema”.

Também *concha violada* é uma expressão relevada nos dois grupos pela “significação forte” que remete para a “ideia de violência”. Por vezes, essa ideia encontra-se misturada com a ideia de realidade: “A concha violada é comparada com a triste vida real”. Os contrastes e contradições possuem um inegável efeito apelativo e desempenham um papel importante no percurso de leitura. Um leitor, a propósito de *pavores*, assinala a posição da palavra no final do verso e a tensão que nome e adjectivo têm entre si: “branco é limpo, bom, claro, etc. e a palavra pavores tem conotações definitivamente negativas”. Por isso, é comum acharmos frases como a seguinte: “chamam-me a atenção as várias contradições que se encontram no poema”. É essa a razão pela qual a palavra *monstro* é notada em ambos os grupos: “o poema, embora contendo certas contradições, transmite silêncio. A palavra “monstro” elimina o silêncio e a aparente beleza da natureza”. É essa a razão pela qual os estudantes acentuam o inesperado da palavra *pavores*.

O desconhecimento do significado de uma palavra ou expressão, ou a incompreensão no contexto imediato, adquire também certa importância na leitura, de que resulta, num primeiro momento, tudo o resto passar para segundo plano. O vocábulo *pressuroso* é notado porque é lido pela primeira vez e o significado é desconhecido (de notar que isso sucede, inclusivamente, no grupo P). As palavras *ovos* e *dorso* também são assinaladas ou porque se desconhecem ou porque se estranham. Diz-nos um leitor que *dorso* “é uma palavra específica da área da medicina”.

As figuras 5.2 pretendem sumariar todos estes aspectos, ao mesmo tempo que deixam ver as regularidades na leitura de cada poema:

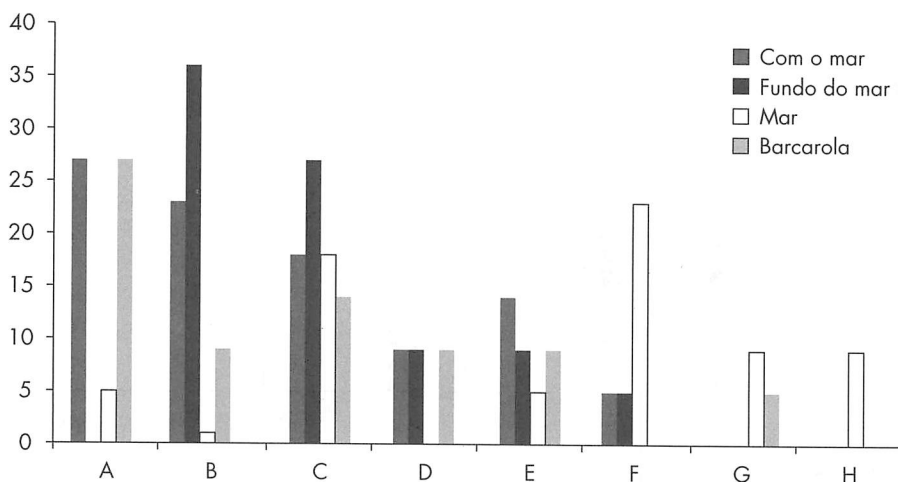


Figura 5.2.1. Padrões organizativos de leitura

Fonte: Tratamento estatístico do item 5. do questionários 2 a 5 dos estudantes.

A - Repetições; B - Dissonâncias/Contrastes; C - Relevância/Valor estrutural/Coerência textual; D - Desconhecimento/Incompreensão; E - Valor apelativo /símbólico; F - Relações com o real; G - Efeito de voz; H - Configuração textual

Vemos assim que a alínea C abrange todos os poemas, o que significa que os traços textuais são sempre objecto de uma atenção particular. Mas, de resto, parece que cada texto propicia uma abordagem diversa que também não é independente do grupo em causa. Por exemplo, é previsível que a alínea D (incompreensão expressa ou desconhecimento da palavra) possua um valor mais baixo no grupo P. Mas vejamos então o que se passa neste grupo.

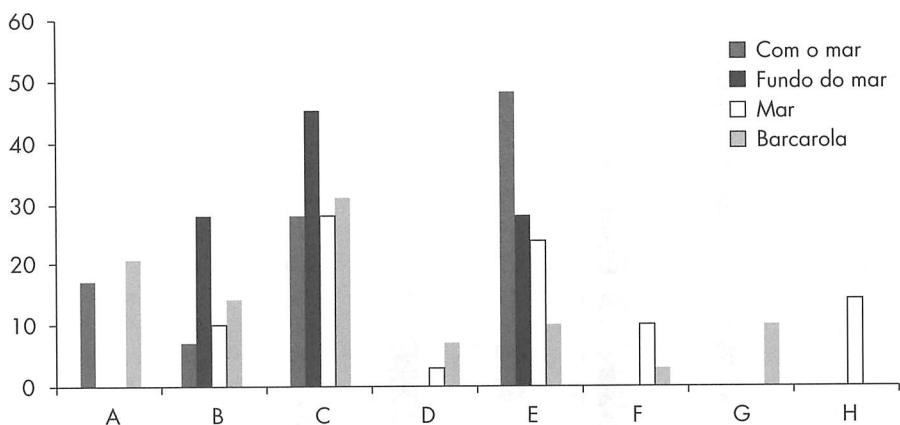


Figura 5.2.2. Padrões organizativos de leitura

Fonte: Tratamento estatístico do item 5. do questionários 2 a 5 dos estudantes.

A - Repetições; B - Dissonâncias/Contrastes; C - Relevância/Valor estrutural/Coerência textual; D - Desconhecimento /Incompreensão; E - Valor apelativo /simbólico; F - Relações com o real; G - Efeito de voz; H - Configuração textual

Entre as semelhanças mais evidentes nos dois grupos, encontramos a confirmação do valor da alínea C em todos os textos e a configuração textual especialmente ligada ao poema “Mar”⁴. Apesar de “Barcarola” apresentar uma configuração textual rica, com estrofes em itálico e versos entre parênteses, é em relação ao poema de Carlos de Oliveira que este aspecto é mais notado. Os estudantes referem expressamente que a expressão “roxos lírios” lhes chama a atenção por estar entre aspas. De resto, nota-se alguma semelhança entre os dois grupos também na relação estabelecida com o real, pelo que apurámos, devido ao impacto que a palavra “violada” teve junto deles. Isto faz-nos reflectir no seguinte:

⁴ Entre as pequenas diferenças, há a assinalar a maior sensibilização do grupo A para a fruição do poema como uma voz que fala de si e que pode interpelar outra voz. Por essa razão, surge a menção ao poema de Carlos de Oliveira e à forma “coalhaste”, como a presença de alguém a quem se fala. Já o grupo P nota sobretudo as formas flexionadas de cantar em “Barcarola”. É, aliás, significativa esta sensibilidade a um estado de alma irradiado pelas correspondências musicais de que vive a própria ideia de poesia, ao fazer incidir no canto a intensidade do sentimento poético.

“O sinal agramatical pode tomar variadas formas: pode ser lexical, gramatical, sintático, figural ou intratextual, mas seja qual for o modo linguístico, a sua concretização é sempre determinada pela sua fenomenalidade, pela sua acessibilidade à intuição ou à cognição”.

(De Man, 1989: 57)

E é pela necessidade de afirmar a categoria do estético como uma confirmação do envolvimento dinâmico da fenomenalidade da linguagem que terá de se aceitar a figuração imaginativa como uma passagem do sinal ao símbolo, pela qual qualquer distinção nítida é inadequada. Os dados sugeridos pelas leituras confirmam a pertinência do que diz De Man:

“A figuração imaginativa implica que a articulação do signo com a sua significação ocorre por meio de uma estrutura que é em si mesma fenomenalmente realizada, isto é, trata o signo como se fosse fundamentalmente um símbolo”.

(De Man, 1989: 57)

Ainda que possam ser dissociados, o efeito apelativo (mais notório no poema “Com o mar” na alínea E) e qualquer relação intratextual passível de ser estabelecida (por exemplo, a correlação entre o título e o tema ou uma palavra-chave) é bastante artificial. Por isso os estudantes acabam por considerar mais importantes as palavras constantes dos quadros infra que, por motivos vários, lhes chamam mais a atenção. Por isso também a classe dos nomes é privilegiada pela sua força significativa, quer dizer, pela capacidade de evocar um mundo e, em simultâneo, se dirigir às capacidades emotivas dos leitores:

Quadro 5.2.1 Relevância de palavras ou expressões

Com o mar						
Ordem de imp.^a	fi		fi		fi	fi
1 ^o mar	15	deusa	3	mistério	2	–
2 ^o deusa	7	ondas	4	mar	2	curvas das ondas 2
3 ^o mistério	6	deusa	5	mistério resolvido	3	peixe 2

Fundo do mar						
Ordem de imp.^a	fi		fi		fi	fi
1 ^o misterioso	5	monstro	3	fundo do mar	2	mundo silencioso 2
2 ^o mundo	3	monstro	3	mundo silencioso	2	–
3 ^o monstro	5	mundo silencioso	4	silencioso	2	tempo 2

Mar

1º concha	10	portas da vida	3	praia solitária	2	-	
2º portas da vida	5	violada	4	roxos lírios	3	amor	2
3º praia solitária	4	amor	3	violada	2	-	

Barcarola

1º mar	4	deus	3	silêncio	2	mar alto	2
2º silêncio	4	espuma	3	sal	3	-	
3º cantiga	3	sal	3	distância	2	marfim	2

Fonte: Index hierárquico relativo ao item 6 do questionário 2 a 5 dos estudantes.

A hierarquia feita pelo grupo P conduz à mesma conclusão: o que os leitores consideram importante também o é pela razão de ser importante para eles e não só por atenderem a um padrão instituído pelo texto.

Quadro 5.2.2 Relevância de palavras ou expressões**Com o mar****Ordem****de imp.º**

	fi		fi		fi		fi
1º mar	19	deusa	2	com o mar	2	fiz uma deusa	2
2º deusa	10	ondas	4	mar	2	que criou o mar	2
3º deusa	7	mistério	4	mar	3	criou	2
						luar	2

Fundo do mar

1º mar	9	mundo silencioso	4	fundo do mar	4	misterioso	3
						mundo	2
2º mundo	4	silencioso	3	mundo silencioso	2	abrem-se ...redondas	2
3º monstro	7	tempo	4	tem... suspenso	4	suspenso	2
						silencioso	2

Mar

1º concha	10	mar	3	concha escondida	3	amor	2
						lírios da espuma	2
2º concha	5	violada	4	portas da vida	3	lírios	2
						roxos lírios do amor	2
3º praia solitária	5	amor	4	pérolas	3	coalhaste	2
						coalhaste... solitária	2

Barcarola							
1º mar	10	mar alto	6	silêncio	3	barcarola	2
2º sina	4	silêncio	3	vida	3	sonho	2
3º silêncio	2	barcarola	2	mar	2	sorte	2
mas torno à terra							2

Fonte: Index hierárquico relativo ao item 6 do questionário 2 a 5 dos estudantes.

Deste modo, é de atender não só à força simbólica dos nomes, a qual se pode sobrepor ao sentido de que os próprios versos podem ser portadores, mas também ao conflito cognitivo que advém da interacção com os textos. O desconhecimento do léxico ou efeito de estranheza de certas expressões pode desempenhar aqui algum papel. A análise das áreas de dificuldade indicadas pelos estudantes esclarecerá melhor esta questão.

Áreas de opacidade

Para além das conclusões previsíveis das maiores dificuldades no grupo A, a grande conclusão a retirar é esta: as áreas de opacidade abrangem domínios como a competência linguística, quadros de referências culturais e especificamente literários mas, sobretudo, incluem esquemas e presunções mais genéricos. Desde vocabulário que parece ser menos comum para este público (“coalhaste”, “pressuroso”) até citações obscuras mesmo para quem estudou Camões (“roxos lírios”), as dificuldades prendem-se com versos de interpretação difícil (“fiz uma deusa”, “cobri de olhos e limos a pedra furada”), mas também com uma exigência de referencialidade perante um mundo conhecido: “os pavores não são brancos”, “os lírios não são roxos”, etc.

Quadro 5.3.1 Áreas de opacidade

Ordem de dific.de	Com o mar	Fundo do mar		Mar		Barcarola		
		fi	fi	fi	fi	fi	fi	
1º	dorso	4	brancos pavores baloioça	4 3	roxos lírios coalhaste	5 4	pressuroso casta filha de Eolo cobri de ovos e limos	4 3 2
2º	fiz uma deusa	2	pavores	2	coalhaste	3	casta filha de Eolo cobri de ovos e limos	2 2
3º	—		desalinho	2	coalhaste	2	precoce	2

Fonte: Index relativo ao item 7 do questionário 2 a 5 dos alunos.

Nesta medida, as áreas não divergem, fundamentalmente, de um grupo para outro:

Quadro 5.3.2 Áreas de opacidade

Ordem de dific.de	Com o mar		Fundo do mar		Mar		Barcarola	
		fi		fi		fi		fi
1 ^a	fiz uma deusa que criou o mar	2	brancos pavores	3	roxos lírios (do amor) lírios da espuma portas da vida	3	cobri de ovos e limos força pressuroso	4 3 3
2 ^a	-	-	-	-	roxos lírios portas da vida	2 2	pressuroso ninguém...tabuleiro	3 2
3 ^a	-	-	-	-	coalhaste	4	cobri de ovos e limos	2

Fonte: Index relativo ao item 7 do questionário 2 a 5 dos alunos.

Campos de associações

Associações livres

A força simbólica dos nomes pode explicar a sua predominância nas associações livres. É certo que “mar” é associado a “azul” e “imenso” e, a propósito de “pedra” e “espuma”, surgem os qualificativos “dura” e “branca”, respectivamente, mas estes casos perdem algum peso no conjunto. A pluralidade de associações verificada, que se traduz na longa lista de *happax* com a qual nos deparámos e que, de acordo com o procedimento habitual não reproduzimos, revela a complexidade da recepção e o carácter idiossincrático da leitura. Excluindo, pois, os *happax*, as associações feitas pelo grupo A são as seguintes:

Quadro 5.4.1 Associações livres

Com o mar	
MAR	água (Wasser) 7 azul 2 ondas 2 sol 2 saudade 2
ONDA	força (Kraft) 5 mar 4 espuma (Schaum) 2 curvas 2 surf 2 movimento 2
DEUSA	beleza (Schönheit) 4 perfeição 2 mitologia 3 poder 2 religião 2 Vénus 2
MISTÉRIO	enigma 4 incerteza 2 segredo 2 escuro 2 mar 2

Fundo do mar

MAR	imenso-idão (Weite) 5 mistério(so) 4 silêncio(so) 3 água (Wasser) 2 fundo (Tiefe) 2
ONDA	movimento (Bewegung) 6 agitação-ada 3 mar 3 água 2 força 2
CONCHA	segurança (protecção - Schutz) 3 pérola 3 aconchego (Wollkommenheit) 2 animal 2
MISTÉRIO	segredo (Geheimnis) 3 enigma 2 desconhecido 2 incerteza 2 adivinha(Rätzel)2 mar 2

Mar

MAR	água (Wasser) 7 imens(o)idão (Weite) 5 calma 2 sal 2 infini(to)dade 2 onda 2
CONCHA	mar (Meer) 4 vida (Leben) 2 fecha(da)mento 2 praia 2
SAL	mar 5 vida (Leben) 4 branco 2 sabor (Geschmack) 2 tempero (Gewürtz) 2
ESPUMA	onda 6 branc(a)ura (Weißheit) 4 cerveja (Bier) 3

Barcarola

MAR	água 3 barco 2 vela 2 imensidão (weite) 2 grande(za) 2 onda 2 sal 2 silêncio (Stille) 2
CONCHA	areia 3 pérola 2 marisco 2 mar 2
SAL	vida (Leben) 4 mar 3 branco 3
ESPUMA	cerveja 5 mar 3 champagne 2 branca 2
PEDRA	dur-a-eza 4 preciosa 2

Fonte: Index relativo ao item 8 do questionário 5 dos alunos.

Os traços portadores de informação e analogias, que podem não ser relacionáveis com o texto, remetem para determinantes semânticas dentro de um sistema não determinável de figuração. Nesta perspectiva, e atendendo em particular à descrição do funcionamento dos efeitos poéticos na teoria da relevância, é pertinente a interrogação de Lothar Bredella “se o efeito poético se pode reduzir a um código, como faz a poética estruturalista” (Bredella, 1996: 139). Por isso, a noção de repertório é melhor do que a noção de código mas, para além disso, a imprevisibilidade que a noção acarreta vai mais no sentido de uma concepção da comunicação como possibilidade e não como transmissão linear do emissor para o receptor através de um código.

Vemos que o grupo A associa “espuma” a cerveja. No entanto, a associação de “mar” a “silêncio” só ocorre nos poemas “Fundo do mar” e “Barcarola”, devido provavelmente ao contexto imediato da frase: “mundo silencioso” e “o silêncio aprendido / no mar alto foi perdido”. E isto sucede nos dois grupos. Do mesmo

modo, a “agitação das ondas” em “Fundo do mar” parece contaminar a palavra “onda” que, apenas neste texto, é associada a “agitada” ou “agitação”. O fenómeno repete-se a propósito de “concha” que, só no poema “Barcarola”, é associada a “areia” (“e quantas conchas achei / (tamanho a areia estendida! / a tornozelo calquei”) e apenas no poema “Mar” é associada a “praia” (“praia solitária”). As associações do grupo P são, neste aspecto, comuns às do grupo A:

Quadro 5.4.2 Associações livres

Com o mar	
MAR	água 5 infinito 5 azul 4 maresia 3
ONDA	espuma 7 força 6 fúria 2 mar 2 movimento 2 ondular 2
DEUSA	poder 6 beleza 5 divino 3 inteligência 3 imortal 2 superioridade 2
MISTÉRIO	segredo 6 desconhecido 5 oculto 4

Fundo do mar	
MAR	azul 7 imensidão 4 maresia 3 silêncio 3
ONDA	espum(a-osa) 7 ondul(ar-ante) 4 água 4 força 3 agita(ção-da) 3
CONCHA	mistério(oso-a) 7 pérola 4 bel(o-a-eza) 4 fechada 3
MISTÉRIO	segredo 4 secreto 3 suspense 3 curiosidade 3 silêncio 3

Mar	
MAR	azul 10 imens(o-idão) 8 mistério(so) 4 onda 4 água 4
CONCHA	fechad(o-a) 8 bel(o-a-eza) 5 pérola 3 mar 3 bonita 3 redonda 3 praia 3
SAL	salgado 10 mar 10 água 8 branco 6
ESPUMA	branca(o) 15 onda 6 banho 4 breve 3

Barcarola	
MAR	imens(o-idão) 10 azul 4 maré 4 silencio(oso) 4 sal 3
CONCHA	mistério 5 areia 4 mar 4 fechada 4 beleza 3 bonita 3
SAL	branco 10 mar 7 água 6 salgado 3 tempero 3
ESPUMA	branco(a) 12 onda 5 mar 3 banho 3
PEDRA	dura(o) 13 roch(a-eda) 5 etern(a-idade) 4 sólida 3

Fonte: Index relativo ao item 8 do questionário 5 dos alunos.

Por tudo isto, se podemos conceder que a significação de um texto depende das idiosincrasias dos leitores, tal como Fish pretende, isso não exclui que ela seja independente dos traços textuais. Mas o estudo das associações, desta vez através dos diferenciais semânticos, poderá precisar melhor alguns aspectos.

“Amstras do mar”: associações por diferenciais semânticos

A noção de amostra em Nelson Goodman, que já referimos a propósito da instância autoral no início do capítulo anterior, assenta na ideia de que as propriedades da amostra variam com as circunstâncias: “uma amostra é uma amostra de algumas das suas propriedades mas não de outras” (Goodman, 1995: 110). É esta exemplificação dos modos de construção de mundos que nos propomos analisar.

Apresentamos apenas os três traços mais marcados pelos alunos, no sentido de obter uma amostragem representativa e mostrar a coordenação entre as amostras ⁵. Ei-los:

Quadro 5.5. Caracterização do lexema “Mar”

Com o mar		Fundo do mar		Mar		Barcorola	
Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P
líquido	imenso	líquido	imenso	líquido	imenso	agitado	imenso
silencioso	agitado	imenso	líquido	silencioso	líquido	líquido	líquido
	sonoro						
sossegado		silencioso	silencioso	agitado	sonoro	imenso	agitado
imenso		agitado					
sensual	simbólico	simbólico	simbólico	simbólico	simbólico	simbólico	simbólico
simbólico	ambíguo	elementar	descritivo	sensual	sensual	ambíguo	ambíguo
elementar	sensual	sensual	sensual	ambíguo	ambíguo	pessoal	sensual
misterioso	misterioso	misterioso	misterioso	misterioso	misterioso	misterioso	misterioso
			feito				
belo	belo	inquietante	intenso	belo	belo	intenso	intenso
		belo					
intenso	evocativo	intenso		intenso	intenso		evocativo

Fonte: Selecção do tratamento estatístico do item 11. do questionário 2 a 5 dos alunos constante do anexo 7.

Considerando as dimensões da recepção que estiveram na base da nossa concepção dos diferenciais, já expostas no capítulo 3, *imenso* surge como o traço caracterizador da primeira dimensão, especialmente ligado ao Grupo P, pois todos os inquiridos o assinalam e pertence sempre à série (o segundo traço mais assinalado e o que possui o valor mais

⁵ O critério multiforme de correcção proposto por Goodman consiste em que 1) a validade das construções de mundos não está sujeita à verdade como critério de aceitabilidade mas à adequação; 2) “a representatividade de uma amostra (...) é uma questão (...) de coordenação de amostras” (Goodman, 1995: 192).

alto no grupo A é *líquido*). Este resultado faz novamente lembrar os famosos versos da *Mensagem* de Fernando Pessoa que já referimos a propósito da instância de produção, “o mar com fim pode ser grego ou romano, o mar sem fim é português”.

É digno de nota que, a partir de “Fundo do mar”, o traço *agitado* passe a ser referido também pelo grupo A. A “agitação das ondas” do poema de Sophia parece ter imposto uma determinada visão que se mantém ao longo da série.

Na dimensão da activação, para usarmos a designação de Osgood, correspondente à estrutura estética, destacam-se em ambos os grupos *simbólico*, *sensual* e *ambíguo*, tendo o primeiro traço o valor mais alto (excepto no grupo A para o poema “Com o mar”).

Na dimensão da emoção estética, que surge designada em Osgood por dimensão do Desejo, encontramos o traço inequívoco de *misterioso*, seguido de *belo* e *intenso*. A única marca diferenciadora entre os dois grupos consiste em que *evocativo* só é marcante para o grupo P. No grupo A, este qualificativo chega a ter maior frequência na zona não marcada (por exemplo, em “Com o mar” o valor mais alto é neutro) e pode surgir diluído entre outros traços de igual valor. É o que sucede em “Barcarola” e, dada a proliferação destes traços, não os fizemos constar do quadro. Basta dizer que *evocativo* obtém o mesmo valor de *estético*, *estranho*, *difícil* e *inquietante*. Aliás, este último surge apenas no grupo A, obtendo, em contrapartida, os valores médios no grupo P.

O que importa aqui não será tanto a identificação dos símbolos, mas a demonstração de como a estrutura sintáctica e a estrutura semântica determinam a sua natureza e a dos seus referentes, a sua relação mútua e a forma da sua identificação. Deste modo, toda a distinção entre propriedades internas e externas se confunde:

“Presumivelmente as cores e formas num quadro devem ser consideradas internas; mas se uma propriedade externa é uma propriedade que relaciona o quadro ou objecto com outra coisa, então as cores e formas devem obviamente ser consideradas como externas; porque a cor ou forma de um objecto não apenas podem ser partilhadas por outros objectos, como também relacionam o objecto com outros objectos que tenham as mesmas ou diferentes cores ou formas”.

(Goodman, 1995: 108)

Para avaliar a força simbólica de certas imagens será necessário considerar o campo de valores constituído pela maneira como as obras estruturam os elementos dos seus mundos (o que está próximo da descrição estrutural), a relação entre o mundo representado e o mundo real e a relação profunda e verdadeira com a nossa existência.

Associações com obras literárias

A partir do conjunto de lexemas comum ao *corpus* dos quatro textos, fomos analisar as associações com obras literárias, pedidas no item 9. Vejamos o que se passa com o grupo A:

Quadro 5.6.1 Associações com obras literárias

	Com o mar	Fundo do mar	Mar	Barcarola
mar	<i>Os Lusíadas</i> 4	<i>O Velho e o Mar</i> 5	<i>O Velho e o Mar</i> 5	<i>O Velho e o mar</i> 3
	<i>Ode Marítima</i> 2	<i>Os Lusíadas</i> 2		<i>Os Lusíadas</i> 3
*	9	4	4	4
**	7	11	12	12
onda	<i>Os Lusíadas</i> 4	<i>Die Welle</i> 2		
*	5	2		
**	13	18		
deusa	<i>Os Lusíadas</i> 4			
*	8			
**	10			
mistério	<i>Os Lusíadas</i> 3	<i>O Nome da Rosa</i> 2		
	<i>O Nome da Rosa</i> 2	<i>Memorial do</i>		
		<i>Convento</i> 2		
*	6	1		
**	11	17		
concha			<i>Urmel aus dem Eis</i> 2	
*		4	5	5
**		18	15	17
sal				<i>Salz auf unser Haut</i> 3
*			2	2
**			20	17
espuma				
*			2	3
**			20	19
pedra				
*				3
**				19

* Happax

** * Número de estudantes que não responderam

Em primeiro lugar, constatamos que o índice de não-respostas é bastante elevado. Em segundo lugar, *O velho e o Mar* de Hemingway goza de algum destaque, seguido da *Ode Marítima* e d' *Os Lusíadas* (referidos por estudantes que frequentaram a escola portuguesa) mas, sobretudo, é a variedade de citações que ressalta, com obras da literatura alemã, portuguesa e ainda de outras literaturas nacionais.

Em terceiro lugar, é interessante verificar que as associações suscitadas podem conduzir a um efeito de estranheza. Verificou-se ser um caso corrente neste grupo a associação do título “Barcarola” a Itália e Veneza e o processo de autocorreção que isso implica por parte dos estudantes. “São associações que depois não são confirmadas” diz-nos um inquirido.

Também se verifica que, a propósito de “concha”, é referida uma história cómica infantil, divulgada por um teatro de marionetes, *Augsburger Puppenkiste*. As personagens destas histórias tradicionais são criaturas entre o humano e o animal que se movimentam numa ilha solitária do mar do sul, Titiwu, e a quem um distraído professor chamado Habakuk Tibatong ensinou a falar mas que possuem, cada uma delas, um defeito de fala com consequências imprevistas para a acção e que origina algumas tiradas divertidas.

Daqui resulta que a leitura de um texto deslocado do seu espaço cultural de origem ou, usando uma expressão de Goulart, como “emblema do que se diria uma *poesia absoluta*, impessoal (...) como se o poema, parcela integrante da *poesia do mundo*, pairasse, livre e isento de selo autoral” [sublinhados da autora] (Goulart, 1997: 53), acentua extraordinariamente a oscilação da pluralidade dos sentidos.

Já os resultados correspondentes ao grupo P estão mais em consonância com um imaginário marcado por uma cultura:

Quadro 5.6.2 Associações com obras literárias

	Com o mar	Fundo do mar	Mar	Barcarola
mar	<i>Os Lusíadas</i> 20 <i>Amor de Perdição</i> 2 <i>Mensagem</i> 2 <i>Obra Poética</i> de Sofia Breyner Andresen 2	<i>Os Lusíadas</i> 16 <i>Mensagem</i> 2	<i>Os Lusíadas</i> 17 <i>A Menina e o</i> <i>Mar</i> 2	<i>Os Lusíadas</i> 17 <i>A Menina e o</i> <i>Mar</i> 2
*	1	6	3	4
**	3	5	7	6
onda	<i>Os Lusíadas</i> 12 <i>Mensagem</i> 2	<i>Os Lusíadas</i> 7 <i>Mensagem</i> 2		
*	1	6		
**	14	14		
deusa	<i>Os Lusíadas</i> 13 <i>Brumas de Avalon</i> 2 <i>Odisseia</i> 3 <i>Eliada</i> 3			
*	1			
**	10			

	Com o mar	Fundo do mar	Mar	Barcarola
mistério	<i>Mensagem</i> 3	<i>Mensagem</i> 5		
	<i>A Sibila</i> 2	<i>A Sibila</i> 2		
	<i>Dr. Jeckiy and mr.</i>	Obra de Agatha		
	<i>Hide</i> 2	Christie 3		
	<i>Império do Sonho</i> 2			
*	6	10		
**	14	12		
concha		<i>Obra Poética</i> de Sofia Breyner 3	<i>Os Lusíadas</i> 2 <i>The Pearl</i> 2	<i>Os Lusíadas</i> 3 <i>The Pearl</i> 3
		<i>Mensagem</i> 3 <i>The Pearl</i> 2		
	*	2	2	1
	**	20	23	22
sal			<i>Os Lusíadas</i> 4 <i>Mensagem</i> 2	<i>Os Lusíadas</i> 4 <i>Mensagem</i> 4
	*		1	0
	**		22	22
espuma			<i>Os Lusíadas</i> 3	<i>Os Lusíadas</i> 5
	*		5	3
	**		21	22
pedra				<i>Memorial do Convento</i> 2 <i>Os Lusíadas</i> 2
	*			7
	**			19

* Happax

** Número de estudantes que não responderam ou afirmaram não serem capazes de responder.

O impacto d' *Os Lusíadas* sobre o imaginário nacional é notório (correspondendo a 125 citações em relação a um total de 180) e é de tal ordem que se torna difícil exagerá-lo ⁶. *Mensagem*, de Fernando Pessoa, constitui uma obra significativa

⁶ A importância desta representação colectiva é perspectivada actualmente em relação à própria historiografia em termos de contaminação, visível na visão eufórica da história nacional e na sua contrapartida que é a ideia de decadência. Esta ideia, à qual está ligado um valor emotivo, verdadeira obsessão da história nacional a partir do século XIX, é resultante da crença no valor indiscutível da Nação que, com os Descobrimentos e a Expansão, tinham alcançado tais dimensões sobre-humanas que dificilmente poderiam ser igualadas.

também como representação fortemente interiorizada, embora tenha apenas 23 citações⁷.

O facto de *Os Lusíadas* pertencerem a uma parte importante dos programas de Português e de Literatura em anos anteriores à entrada para a universidade, chegando a ocupar uma parte significativa do tempo lectivo ao longo de vários anos de escolaridade, talvez não chegue para explicar este impacto que, a nosso ver, encontra a sua raiz na força persuasiva que lhe advém da forma poética, retórica e enfática do discurso.

E se o mar proporciona um certo modo de ser, “se canto, é que o mar que entrou / faz ondas dentro de mim...” (Régio, 1941: 15), e uma identificação, um “chamei por mim quando cantava o mar” (Andresen, 1995: I, 163), é também uma identidade-comunhão:

“Que meus avós que o mar tem
Ressuscitaram em mim
Com as suas ânsias de além;
E eu, que não era ninguém
Sou sem princípio nem fim!”

(Régio, 1941: 18)

As palavras de Eduardo Lourenço revestem-se de grande pertinência ao acentuarem em Fernando Pessoa a recriação de uma modalidade de sentir comum:

“Muitos homens tiveram saudades e viram cais, mas temos razões para chamar momento raro a esse em que uma consciência de poeta arrancou do mundo das palavras portuguesas esta espécie de inscrição de estela imortal, que depois dele todos temos guardado em algum sítio, todos, os que viajaram e os que só na alma viajam:
“Todo o cais é uma saudade de pedra”.

(Lourenço, 1984: 115)

É frequente acentuar-se na *Mensagem* o simbolismo da posição intermédia de “Mar Português” entre o império material e espiritual como ideal da portugalidade. Mas o que é interessante constatar é o valor mítico de todas estas imagens para os estudantes portugueses. Isso explica que esta força semântica se estenda, inclusivamente, a um

⁷ A comparação entre as duas obras tem sido objecto de estudo, quer no sentido de as aproximar, por exemplo, Machado Pires defende a teoria do heroísmo que ambas propõem (1981: 44), quer no sentido de as diferenciar. Por exemplo, Maria de Lurdes Belchior foca o aspecto da humanização n`*Os Lusíadas* e a mitificação dos heróis na *Mensagem* (1981: 5). Acentue-se que L. R. Guyer nota a importância que a imagem do barco também adquire na poesia de Pessoa: “Se a persona evoca uma imagem do mar, o centro da acção é geralmente ocupado por um barco ou um navio” (Guyer, 1981: 237).

poema tão intimista como “Mar”, onde as referências às duas obras não deixam de estar presentes.

Não podemos concluir sem referir a importância que parece ter a literatura infantil para os dois grupos. É significativo que os estudantes portugueses se lembrem e refiram títulos de obras infantis (no item em que se pedia as obras conhecidas do autor dos textos) tal como na Alemanha se citam as histórias tradicionais.

Os leitores: esboço de uma tipologia

O conceito de acto literário, ao qual nos referimos no capítulo 3 e que constitui uma premissa teórica importante da nossa investigação, implica que uma tipologia de leitores, dando conta de modos constantes de abordar os textos, tenha, por força, de ser equacionada com outros elementos intervenientes na leitura, dado que, como então sublinhámos, não só as instâncias do texto e do leitor fazem parte do processo interpretativo. Qualquer situação, de um modo geral, é suficiente para influir nos modos de leitura. Segundo as declarações dos estudantes, o modo de ler varia conforme o tipo de obra e o propósito de leitura, pelo que raramente se pode identificar apenas com o tipo de leitor.

O que se verificou ser determinante foi a extrema variabilidade das abordagens, patente na combinação de características pessoais idiossincráticas com as características textuais e com um determinado momento. A noção de ambiência (*ambiance*) de Ortony, a que então fizemos referência, é pertinente também no aspecto que dá conta dos efeitos imprevisíveis deste acto comunicativo específico no qual não se pode depreciar a atitude mutável do leitor.

Ainda assim, surgiram-nos alguns modos de leitura recorrentes, embora não possam ser estendidos a todo o grupo. Por outro lado, se a interacção com quatro poemas é insuficiente para determinar com segurança tipos de leitor, sempre é mais fiável do que, por exemplo, o estudo de uma interacção, verificada através de apenas um questionário, como é o caso da maior parte das investigações de que temos conhecimento.

Não obstante, e com estas ressalvas, pudemos constatar tipos fundamentais de leitores, aos quais atribuímos as designações de *detective*, *emotivo*, *técnico* e *realista* e que passamos a apresentar.

O detective

Este tipo de leitor, mais frequente no grupo A, constrói a interpretação em torno de palavras ou expressões que não conhece ou cujo sentido lhe escapa, tornando-se assim a leitura num processo de indagação com vista a uma resposta final.

Um exemplo paradigmático é o leitor que começa por dizer que lhe chamam mais a atenção as palavras ou expressões que não compreende, citando-as no item 4. e depois no item 7. Na resposta livre, pedida no item 12., retoma-as, ensaiando uma explicação, quando poderia, à semelhança de outros leitores, fazer uma apreciação geral. Por exemplo, no poema *Mar*, nota em primeiro lugar que o que lhe chama mais a atenção é o conjunto “lírios, concha, mar”, seleccionando em seguida a palavra “lírios” e justificando com o facto de não a entender no contexto imediato, nas suas palavras, “é um vocábulo estranho num poema sobre o mar”. Na interpretação final do poema, constante dos itens 12. e 14., refere a “beleza trágica” de um “profundo sentimento” associado à cor roxa por oposição ao amor feliz que, no seu entender, seria vermelho. Ora isto é uma solução dada para o que lhe pareceu inexplicável numa primeira abordagem. O percurso de leitura do poema *Barcarola* é o mesmo dos poemas anteriores. Começa por citar a palavra “ovos” como a que mais lhe chamou a atenção por não a compreender no contexto do poema, assinalando a expressão “cobri de ovos e limos / a pedra furada” como a mais difícil, retomando-as depois no item 12. que é, no fundo, a solução para um enigma surgido no início da leitura: “uma voz que procura uma vida verdadeira, um novo nascimento para que remetem as palavras ‘ovos’ e ‘pedra furada’”, uma leitura que, afinal, está próxima do simbolismo da “pedra furada” que já tivemos oportunidade de referir.

O emotivo

Há um tipo de leitor que expõe a relação pessoal que estabelece com o poema, quer realçando os sentimentos que este lhe desperta, quer avaliando-o pela sua capacidade de sugestão, falando em nome próprio e salientando a subjectividade de um autor que também fala em nome próprio.

Este modo de leitura pressupõe não ser necessário explicar para compreender e assume muito explicitamente o gosto pessoal, não se furtando à avaliação: “acho o poema suave e imaginativo”, “gostei do poema” ou “acho-o um tema interessante”. O valor apelativo e simbólico constitui o primeiro estímulo e o restante percurso de leitura. A selecção das palavras no item 4. (em “Fundo do mar” e “Mar” escolhe as palavras “suspenso” e “violada”) está em conformidade com este modo de ler, como podemos ver pelas explicações dadas no item 5.: “acho que a palavra tem muito a ver com mistério. O ‘suspenso’ é algo que joga com as emoções das pessoas”; “a palavra violada para mim significa algo de violento, agressivo”. Este tipo de leitura sublinha os interesses e emoções próprios e atenta em especial na voz de um sujeito que expressa os seus. Assim, a par de frases como esta nas respostas ao questionário 3, “o poema causou-me uma boa impressão, pois interesse-me pelo mar e todo o seu mistério e ambiguidade”, achamos a referência constante ao sujeito poético. No primeiro questionário e, em especial, no último, podemos comprová-la ao longo de várias respostas. Por exemplo, no item 3. este leitor releva “a tristeza no poema talvez derivada do sentimento de saudade”, em seguida, explica a razão de a palavra “sal” ser a que chama mais

a atenção, “talvez porque o que o sujeito poético sente é tristeza e amargura, o que não são sentimentos doces” e, no final, a impressão global do poema: “o poema é bonito e demonstra alguma mágoa do sujeito poético”. Esta frase resume, de facto, as principais características deste tipo de leitura, a saber, a apreciação valorativa, “o poema é bonito”, o relevar dos sentimentos na palavra “mágoa” e a referência a uma outra voz, outra sensibilidade, enfim, a uma outra personalidade. Acentua-se o que o poema sugere, as sensações que desperta, as contradições e a pluralidade de significações. Tudo isto também encontramos nos questionários de outros leitores que pertencem ao mesmo tipo, onde abundam as expressões iniciadas por “é uma palavra que sugere...”, “chama a atenção”, “é um poema que inspira...”, “faz o leitor imaginar...” ou “desperta a curiosidade...”. É significativo que no último questionário seja seleccionada a palavra “silêncio” como a que lhe chama mais a atenção “porque é uma palavra abstracta, no sentido que pode ter diversos significados e mudar de significado ao longo do poema”.

O técnico

A despersonalização é o traço típico de uma leitura que contrasta com o tipo anterior.

Na falta de outro termo mais adequado, apelidámos de “técnico” o leitor que acentua o que é independente das emoções. Neste caso, a validade da apreciação é situada fora de qualquer carácter pessoal, num determinado critério “objectivo” e é adoptada uma linguagem que se pretende, porventura, mais conforme a uma finalidade institucional e académica.

Podemos verificar que logo na pergunta 3. este leitor refere em primeiro lugar os aspectos formais dos textos, como a “métrica irregular”, a “estrutura estrófica”, a “rima incerta” ou a posição ou repetição de certas palavras na frase. A notação que faz de certos vocábulos é então justificada pela pertença a um campo semântico relevante na obra. As interpretações finais estão em conformidade com este tipo de abordagem centrada no texto.

Este modo de leitura tende, porém, para declarações lacónicas como as que, por exemplo, são referidas a propósito dos dois últimos versos do poema de José Gomes Ferreira, uma “conclusão”, um “remate”, ou para práticas aplicacionistas e caracterizações já disponíveis, mas inadequadas ao texto em questão.

Tudo leva a concluir que os conhecimentos prévios são condição necessária para uma avaliação, ainda que pessoal: “conheço pouco, mesmo muito pouco, para poder responder objectivamente sim ou não, este poema agradou-me”.

É deveras curioso verificarmos que se aliena a subjectividade quando se tem em vista uma apreciação que se quer correcta, o que, só por si, faz ressaltar o papel fundamental da formação de leitura e do contexto sociodiscursivo. Efectivamente, a procura de um registo adequado de leitura, a par de um aparato teórico que lhe sirva de suporte, é evidente, o que remete para a importância de uma instituição literária de transmissão de valores que possa corresponder à necessidade assim expressa de orientação. A meta-

linguagem, sendo característica deste modo de leitura, é reflexo desta necessidade, ainda que possa ser usada de modo pouco criterioso (por exemplo, referir a “insistência lexical e semântica” sem mais nada ou usar termos como “chave de ouro” ou “ata-finda” em relação a textos que não são sonetos nem cantigas).

Tudo isto faz lembrar o “dogmatismo técnico”, que não é produto da reflexão, de que fala I. A. Richards a propósito das análises de poemas feitas pelos seus alunos de Cambridge (Richards, 1978: 296). É certo que não se pode alienar o sentido do poema como faz esta leitura mas, ainda assim, temos de ponderar a necessidade de uma pré-orientação que este tipo de leitor mostra. Assim, pudemos apurar um outro conjunto de prescrições julgado essencial para uma leitura que se pretende correcta que consiste na preocupação com a intencionalidade da obra, nas expressões dos alunos, “o que o poema diz” ou “o que o autor quer expressar”. É significativo que, no espaço dedicado às observações no final do questionário, onde os estudantes poderiam, se quisessem, fazer qualquer comentário, a incidir no texto ou no próprio inquérito, e perante o desconhecimento expresso da poética de José Gomes Ferreira, se diga o seguinte: “acerca do poema não vou acrescentar mais nada. Quero, sim, acrescentar que vou tentar saber mais sobre este autor, vou também tentar saber mais sobre as suas obras, para assim poder contextualizar o poema e compreendê-lo melhor”.

Sóbrio, literato, literal e ilustrativo são traços que Geoffrey Hartman usa para qualificar um certo tipo de intérprete (1975: 9) e que se adequam cabalmente ao nosso “técnico”. Mas, se Hartman mostra uma certa ironia ao referir-se implicitamente à passagem para o Inferno para caracterizar a frieza da prosa escolar, “ó vós que leis estas páginas, abandonai toda a fantasia” (*ibid.*), por outro lado, não deixa de apreciar a humildade interpretativa:

“Por vezes o intérprete, ao contrário do artista, não se quer ‘expor’. Torna-se um pedagogo, ou o que Blake chama um ‘cavalo de instrução’; e os cavalos são belos. Na paisagem mítica da educação, os centauros são figuras necessárias, e ninguém deve fazer delas bodes expiatórios”.

(Hartman, 1975: 8)

É inegável que toda a obra exige ser lida de um determinado modo e num certo registo e não ocorre ao espírito de ninguém ler um hino religioso com os critérios que aplica a uma canção de taberna. Mas a relação que o leitor estabelece com o meio social (em particular com a instituição académica) pode revelar-se através de uma perspectiva realista que recorre a um critério essencialmente mimético. É o caso do leitor seguinte.

O realista

Trata-se de um tipo de leitor que avalia na obra a relação entre a representação e a realidade representada.

A conjugação arte e a vida não se reduz, por certo, à concepção aristotélica de *mimesis*, contrariamente à ideia que a investigação da recepção da DL na antiga Alemanha Oriental tende a reproduzir. Não temos intenção de nos ocupar deste conceito, ao qual se prendem as dificuldades bem conhecidas de o englobar num sentido unificador. Pretendemos apenas dar conta de um certo modo de interpretar, cujo critério é o grau de realismo textual.

Neste caso, é estabelecida uma relação entre o texto e aquilo para que ele reenvia, avaliando-se a validade da visão do mundo proposta pela obra. Tomemos um exemplo. A propósito de “Com o mar”, deparamo-nos com a seguinte interpretação: “alguém está na praia à noite a moldar alguma coisa na areia que é levada com as ondas que vêm”. Em relação a “Fundo do mar” surge esta outra: “parece-me uma expedição solitária do autor ao fundo do mar”. Em “Mar”, este leitor começa por notar uma analogia entre concha e vida e ocorre-lhe que a expressão “‘roxos lírios’ do amor” significa “um amor que já se foi. A pessoa amada provavelmente já morreu”. O último poema parece ter-lhe levantado dificuldades maiores. Na resposta ao item 12. refere: “tenho a impressão de ter que desvendar a cada estrofe um enigma”. De facto, não consegue chegar a esboçar qualquer interpretação em qualquer caso e afirma num desabafo: “me parece uma provocação ao leitor para que ele pense sobre o significado de coisas absurdas”.

A procura da conformidade da obra com a realidade é tão forte que muitas vezes funciona como obstrução à leitura como podemos constatar pelas seguintes palavras de um outro leitor do mesmo tipo em relação a “Barcarola”: “primeiro leva-me a imaginar que seja um marinheiro não muito novo mas também não muito velho, às portas da morte a despedir-se do mar mas as quadras que se seguem confundem-me e acabo por não perceber o poema”. A conformidade com a realidade ou a ausência dela é o que, normalmente, é notado em primeiro lugar e origina classificações como a de um leitor que apelida de “irreal” o poema “Barcarola” e comentários como o seguinte: “‘brancos’ não condiz com ‘pavores’ e ‘pavores’ não condiz com o resto. O pavor está na cara de uma pessoa e não no fundo do mar”.

Tudo isto faz lembrar a “naturalização dos textos” de que fala Culler ou a imperdoável racionalização (uma das modalidades da comunicação literária) que é o recurso à realidade de que fala Paul de Man (1989: 59).

A leitura literal e a anulação de toda a carga simbólica pode dar origem a interpretações algo surpreendentes como as que constam da lista que apresentamos (referente apenas ao poema “Mar” de Carlos de Oliveira a título de exemplo):

Quadro 5.7 Interpretações do poema “Mar”

[A propósito da expressão roxos lírios]: “Lírios já em fase de *secura*”.

“O poema trata de uma ambiente marinho em que a ‘*calmaria*’ foi interrompida por algo de estranho que aconteceu à concha”.

“Penso que é uma forma bastante simples e simultaneamente bastante complicada de descrever o fenómeno natural das águas do mar”.

“É um poema complexo que nos dá a ideia do dia-a-dia do mar”.

“O tema é a concha que talvez tenha sido apanhada e aberta (morta), cujo ‘*cadáver*’ vai dar à praia”.

É certo que encontramos interpretações do poema que remetem para o amor humano, mas o facto de, paralelamente, nos depararmos com estas leituras poderá ser explicado também pelo contexto institucional de ocultação da variedade literária de modo a excluir o estudo de textos eróticos.

Conforme nos lembra Yves Reuter, seguindo a linha de outros autores como Halté e Petitjean (1977), a ideologia no conjunto do aparelho escolar é visível através de determinados exercícios e da escolha de autores e textos:

“A ‘*vontade*’ da imposição dos valores explica - na nossa opinião - fenómenos tais como a incidência nacional da literatura, a dimensão moral, a exclusão da violência, da sexualidade ou da escatologia, dos conflitos sociais...”

(Reuter, 1985: 106)

Trata-se, mais uma vez, da sobrevalorização de uma leitura magistral, e de uma certa *doxa* que impõe, não só certos hábitos, mas determinados textos que vão estabelecer na comunidade um certo tipo de *ruiação* cultural com o objecto. Atendendo aos resultados expostos no último capítulo, em que se verificou que é sobretudo na Escola que se lê poesia, a responsabilidade desta é tanto maior quanto é ela que estabelece um *corpus* que parece ficar encerrado.

Estratégias interpretativas

Se tentarmos uma sistematização dos critérios invocados pelos estudantes nas relações que tendem a estabelecer com a obra a um nível micro e macro-estrutural, micro e macro-semântico e lhes acrescentarmos as respostas ao item 14. que colocava um problema interpretativo específico, verificamos que todos os critérios e relações estabelecidas podem organizar-se em três grandes classes. Apresentamo-las com a ressalva de que

esta sistematização possui necessariamente zonas de sobreposição e, nesta medida, representa uma simplificação. São elas:

- 1 Perspectiva estrutural baseada na relação do texto com os códigos, focando a diversidade e coerência do universo literário;
- 2 Perspectiva simbólica assente na relação do texto com o leitor, enfatizando as qualidades da obra susceptíveis de, deste ponto de vista, adquirirem relevância;
- 3 Perspectiva realista apoiada na relação do texto com a representação, quer considerando aquilo para que o texto reenvia, quer a verdade dos enunciados.

A primeira é exemplificada pelo leitor técnico, cuja preocupação principal é encontrar critérios objectivos que lhe permitam construir uma interpretação da obra segundo as suas qualidades estéticas. As alíneas que respeitam à estrutura textual constantes das Figuras 5.1 e 5.2 dão conta dos vários aspectos que este modo de abordagem aos textos pode revestir e que faz incidir todo o valor da obra nos elementos formais. Neste sentido, a anulação do leitor corresponde ao respeito que este manifesta pelo texto, na procura do sentido primordial, originário, e na superação de qualquer ambiguidade. No entanto, este desejo de certeza no processo interpretativo pode transformar-se em frustração: “não se sabe qual o verdadeiro significado de concha”.

Um outro aspecto que ressalta desta estratégia interpretativa é o recurso ao que seria susceptível de ser classificado como paráfrase em frases como as seguintes: “é um poema que fala do mar que, apesar de ser tão calmo e belo, esconde em si o perigo; por mais que uma coisa seja bela por fora esconde por dentro um monstro” (sobre “No fundo do mar”) ou “o poeta imagina um cenário hipotético e depois de ‘resolvido o mistério’ volta à terra” (sobre “Com o mar”). É certo que esta noção, central na terminologia da avaliação literária, não está isenta de problemas. Ela estigmatiza o que é considerado erro no comentário de texto, desqualificando intelectualmente o aluno. No entanto, é preciso ter em conta que, pela paráfrase, este não repete o texto mas explica-o de tal modo que se toma por uma repetição. Trata-se, na verdade, de uma reformulação do conteúdo semântico e, por isso, não é um fenómeno facilmente identificável. Apesar de tudo, parece ser mais visível na interacção com o poema “Fundo do mar”, o que parece ir ao encontro do que Eduardo Prado Coelho afirma quando considera a poesia de Sophia e que assim pode servir de justificação: “a limpidez desta linguagem dificilmente autoriza a sua duplicação sob a forma de comentário” (Coelho, 1984: 209).

Na segunda perspectiva, invocam-se critérios derivados da capacidade da obra de provocar prazer ou desprazer. Em especial o leitor emotivo invoca o valor cultural, as expectativas que foram goradas, relevando a tensão das oposições, os contrastes, as revelações e as ideias paradoxais. Por exemplo, em “Mar” é apontada a contradição das ideias de morte e vida, ou a ideia de violência conjugada com a sugestão de criação. A significação existencial e cognitiva é acentuada em interpretações como as seguintes: “faz com que nos surjam imagens na mente” ou é “uma poesia que desperta os sentidos do leitor”. Como interpretações típicas temos: “há momentos nos quais somos capazes

de ficar em paz com a existência” (a propósito de “Com o Mar”); “o poema fala da vida e dos seus perigos e cuidados que temos que ter ao longo da nossa vida” (acerca de “Fundo do Mar”); “há que ter os pés assentes na terra, o jogador é um sonhador e o sonho não é real” ou “não podemos ter medo do mar, devendo enfrentá-lo como pedras” (sobre “Barcarola”).

A última perspectiva poderá ser exemplificada pelo leitor realista que utiliza critérios miméticos e se reporta a uma hipotética realidade referencial. Já transcrevemos alguns exemplos, a propósito de “Mar”, que a acentuam de modo radical.

A interpenetração da norma do real é inevitável, como mostra Iser. A questão está em manter o equilíbrio precário entre a realidade e o estético. As propostas teóricas de Iser não podem deixar de ser consideradas em relação com Luhmann, por ele citado em *Der Akt des Lesens*. Uma obra mais recente, *Das Fiktive und das Imaginäre*, explicita bem a relação triádica entre a ficção, o imaginário e a realidade em que o objecto estético é concebido como um sistema em si, vazio e indeterminado. De acordo com as proposições de Luhmann, todos os sistemas estão ligados ao mundo que os rodeia por meio de referências seleccionadas. Ora pertencem a estas referências, quer sistemas de sentido (*Sinnsysteme*), quer sistemas sociais (*soziale Systeme*), quer ainda imagens de mundo (*Weltbilder*) (Iser, 1991b: 20). Noutro passo, Iser explicita em que consiste esta selecção: “o texto de ficção compreende muitos fragmentos identificáveis de realidade, que são extraídos do contexto sociocultural bem como da literatura anterior ao texto” (Iser, 1991b: 37).

É em virtude do programa de Iser que importa referir o que Eduardo Prado Coelho tem a dizer sobre um modo de recepção que tende para o desequilíbrio nos elementos desta relação:

“Tal processo de recepção elimina o funcionamento dos vazios analisados por Iser, na medida em que, ocupando os vazios, produz um sentimento de continuidade plena equivalente ao próprio real. O leitor deixa-se hipnotizar por esse real que o absorve, a recepção acaba por escamotear o papel que ele desempenha na construção da obra, e estabelece-se um efeito de verosimilhança sem falhas”.

(Coelho, 1984: 254-255)

A análise do problema interpretativo que colocámos na questão 14 do questionário 5 (“O que lhe ocorre a propósito de “Que toda a cantiga é sal / e pedra quem sabe ouvi-lá?”) ajuda-nos a esclarecer os modos como os nossos leitores relacionam estes níveis. Se para nós estes versos remetem para a situação existencial que referimos no capítulo anterior (cf. “os textos: amostras do mar”), na multiplicidade de interpretações dos estudantes há um aspecto a ponderar.

Entre as interpretações predominantes, podemos referir a que se centra em torno da noção de jogo. Baseia-se na asserção “a vida é um jogo e o sal é a sua cantiga” e na relação dos elementos *sal*, *jogo*, *cantiga* e *vida*, opostos a *pedra* e *homem*. Esta interpretação sugere a identificação do homem com a pedra, enfatizando o apelo da vida (simbolizado em sal) junto do homem. Uma outra já assenta na oposição eterno - efémero,

“a cantiga é efémera e a pedra é eterna”, porém modifica a estrutura gramatical do texto ([*É pedra quem sabe ouvi-la, isto é, ouvir a cantiga*]) para lhe conformar o sentido e assim surge a seguinte interpretação: “a cantiga é sal porque pode desaparecer (se não for bem compreendida) mas pode ser pedra (ficar na memória) para quem a souber ouvir.” É esta interpretação, conforme ao senso comum, “palavras leva-as o vento”, que está em grande maioria no grupo P, embora também ocorra no grupo A no qual há um estudante que diz: “A cantiga desfaz-se facilmente como o sal na água. Mas quem a compreende, a cantiga fica-lhe na lembrança como uma pedra”. É importante acentuar que esta leitura predominante faz depender as relações sintácticas da frase de uma decisão semântica prévia. Os leitores decidem primeiro o que a passagem (ou o poema inteiro) significa e depois adaptam a sintaxe à sua concepção. Não temos de aceitar esta adaptação como boa, pois se terá de admitir como fazendo parte do poema algo que nele não ocorre. Esta foi, aliás, a única restrição que colocámos quando referimos a força constrictiva do texto para além da qual a imaginação não pode legitimar-se.

Não nos move, porém, o objectivo de fazer uma classificação das boas e más leituras, de resto, a interpenetração da norma do real resulta em concretizações legíveis, umas podendo ser consideradas mais adequadas do que outras. Se não há nada em “Barcarola” que nos leve a concluir, por exemplo, que quem fala é um marinheiro, como pretendem alguns estudantes, também nada diz que não é. Admitindo que a expressão “escrevendo e apagando” pode ser tomada no sentido geral de agir, tal como na expressão “Deus escreve direito por linhas tortas”, são legítimas as interpretações dos estudantes que vão no sentido de referir que se trata da “descrição da vida de um marinheiro que passou muito tempo no mar”. Pela nossa parte, entendemos que este texto exemplifica bem a poética de Vitorino Nemésio que pode muito bem ser definida como procura do “verbo primordial” (Goulart, 1997: 32). Os “ovos e limos” que cobrem a “pedra furada” podem significar a fonte de vida e de renascimento, ligada ao poder que o Verbo divino possui e do qual a criação poética participa, “em nome de Deus começo”. A metapoesia e auto-referencialidade, que constituem linhas de força da poesia contemporânea, estão assim presentes na referência ao acto de escrever, “escrevendo e apagando”, tal como no poema “Vidro côncavo” de António Gedeão que dá, com símiles marinhos, a agonia que, para o poeta, é a criação artística. Transcrevemos o poema que apresenta curiosas similaridades com “Barcarola” e que é pouco extenso:

“Tenho sofrido poesia
como quem anda no mar.
Um enjoo.
Uma agonia.
Sabor a sal.
Maresia.
Vidro côncavo a boiar.

Dói esta corda vibrante.
 A corda que o barco prende
 à fria argola do cais.
 Se vem onda que a levante
 vem logo outra que a distende.
 Não tem descanso jamais”.

(Gedeão, 1983: 158-160)

É certo que a experiência estética tem como contraponto a experiência da realidade, um contraponto que é um difícil equilíbrio também para o poeta, ou melhor dizendo, uma dor de “corda vibrante” entre o mar e o cais. O que verificámos em algumas leituras é os estudantes recorrerem a aspectos que lhes são mais acessíveis ou que, como diria Eco, não corroem o mundo da sua enciclopédia. Daí pode resultar que o sofrer poesia é, literalmente, a “morte de alguém” e o poema de Sophia se reduz a uma “expedição solitária de alguém ao fundo do mar”.

Estas questões revelam-se importantes do ponto de vista da DL, já que será mais proveitoso estudar o tipo de interacção que os estudantes estabelecem com o texto do que incidir a atenção nas interpretações mais adequadas. Neste sentido, importa retomar a relação triádica entre a realidade, a literatura (identificada com ficção) e o imaginário, proposta por Iser. De resto, as três perspectivas que notámos nas estratégias interpretativas dos estudantes vão nessa direcção.

No seguimento da linha de Iser a propósito das funções reguladoras da leitura e das estratégias textuais que a orientam (ainda quando o objectivo é desorientar) chamaram-nos a atenção alguns aspectos relacionados com os modos como os estudantes se situam face ao jogo de possibilidades múltiplas e ao movimento dos mundos possíveis introduzidos pela representação. A comunicação fraca (Sperber e Wilson) abre ao leitor não apenas um grande campo de interpretações, mas pode transmitir-lhe uma impressão complexa. Ora esta é uma questão fundamental para a DL.

Bredella refere a experiência estética como uma passagem ao modo conjuntivo, uma expressão que retoma do psicólogo e pedagogo Jerome Bruner e que significa a aceitação de diferentes possibilidades humanas mais do que das certezas. Por isso concebe uma didáctica da leitura estética como algo diverso de retirar a informação mais importante do texto tão depressa quanto possível (Bredella, 1996: 132).

O que se configura um problema que a DL terá de considerar é a passagem ao modo conjuntivo ou, se nos aproximarmos antes dos termos de Iser, ao estágio intermédio (*Zwischenstand*) na experiência estética (cf. Iser, 1994a: 218)

As conjecturas que os estudantes expressam e a frustração do seu desejo de certeza face à co-existência do não idêntico podem ter efeitos múltiplos. Um deles é a reformulação na construção interpretativa quando há uma leitura atenta do texto. (Por exemplo, se as palavras “espuma” e “barcarola” são associadas, respectivamente, a “cerveja” e a “gôndola” ou “Veneza”, num primeiro momento, isso acaba por não ter uma influência determinante ao nível da interpretação). Outro, porém, é a irritabilidade que a sensação desconfortável de insegurança provoca, impedindo

qualquer tipo de interacção com a obra, como vemos pelas apreciações seguintes: “disparate”; “provocação ao leitor”; “impressão de desvendar um enigma”; “causou-me a sensação de estar perante uma situação de ambiguidade muito grande. De certa forma estranha”; “penso que em relação ao poema, este é bastante vago no que se refere à sua construção, deixando o leitor muito inseguro em relação ao seu significado”; “isto é uma tentativa de criar poesia pela mera junção de palavras”; “irreal”; “não percebo de metáforas”.

Todos estes juízos de valor revelam, por um lado, a falta de hábitos de leitura e análise de poesia que já tínhamos constatado. Mas o que a DL terá de considerar é os meios de fazer ultrapassar nos estudantes o desconforto e irritação perante a sensação de indeterminação e estranheza da obra literária, de modo a conduzir à aceitação desse estádio intermédio ou de oscilação com vista a possibilitar o acesso a aspectos novos e inexplorados. A contribuição de Bredella, baseando-se na oposição de Rosenblatt entre leitura eferente e estética e afirmando que esta não tem lugar na Escola, parece tocar um ponto fundamental na medida em que propõe um novo projecto de ensino. Nele se dá ênfase à subjectividade do aluno como um momento importante constitutivo da experiência estética e se critica uma concepção pela qual só o que é objectivável é reconhecido:

“Fazemos incidir a atenção dos alunos primordialmente nas informações que devem retirar do texto e ignoramos a relação da representação com o sujeito leitor”.

(Bredella, 1996: 135)

Avaliações

A consequência para a avaliação das conclusões a que até agora chegámos é a seguinte: quando se consideram determinadas qualidades textuais o que se faz é sublinhar certos efeitos que elas são susceptíveis de possuir no plano interpessoal.

Podemos ver que as qualidades assinaladas de “Com o mar” nos dois grupos, nomeadamente, *reflexivo*, *transcendente* e *optimista* (curiosamente seguindo esta mesma ordem), parecem remeter para a mera sistematização de propriedades, mas as regularidades assinaladas, visíveis ao longo do quadro infra apontam antes para uma relação regularizada entre qualidades de valor atribuídas pelos inquiridos e o texto.

Quadro 5.8 Critérios de avaliação

Com o mar		Fundo do mar		Mar		Barcorola	
Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P
reflexivo	reflexivo	estruturado	estruturado	estruturado	reflexivo	estruturado	complexo
sossegado	transcendente	reflexivo	equilibrado	complexo	complexo estranho	complexo reflexivo	reflexivo
transcendente				intimista			
onírico							
simples equilibrado	optimista	eficaz	reflexivo	intimista	transcendente	trágico	estruturado inquieto
optimista							
intimista							

Fonte: Frequências do item 10. do questionário 2 a 5 dos alunos.

Podemos perguntar se os mencionados critérios escolhidos pelos dois grupos em simultâneo não farão parte da história da socialização cultural, em que não é a obra em si que se avalia mas uma certa ideia da obra que é “transferível”, para usarmos o termo de Bessière ⁸.

Importa acentuar que a interpretação que advém da necessidade e do Poder, isto é, se inscreve numa norma de acção de um processo social de interdependências à luz

⁸ O carácter intersubjectivo da avaliação desempenha, de resto, um papel fundamental nas duas vertentes dos estudos empíricos alemães, embora sob perspectivas diversas. Não pretendemos retomar a polémica entre as duas vertentes dos estudos empíricos alemães quanto à avaliação, cujos traços principais, de resto, já referimos em várias ocasiões. Queremos apenas reafirmar o seguinte, reportando-nos a um texto de 1989, “How to do thoughts with words”, onde os dois autores, que são também os principais protagonistas dos estudos empíricos alemães, Schmidt e Groeben, particularizam e confrontam as suas posições face à avaliação. Não negamos a importância que o pressuposto de Groeben poderá ter para a teoria da transposição e, em particular, para o ensino da literatura, isto é, de que a teoria empírica “*também* deve poder responder à questão do que *não* é permitido aos receptores fazer com os textos” [cursivos do autor] (Groeben in Schmidt e Groeben, 1989: 41), mas não é esta a perspectiva que adoptamos. Em vez de eleger uma instância de validação das interpretações, o construtivismo radical situa a avaliação na instituição social: “os traços textuais são atribuídos intersubjectivamente (= consensualmente como critérios convencionais) aos textos e não são ingredientes objectivos (= ontológicos) dos objectos textuais” (Schmidt in Schmidt e Groeben, 1989: 41). Neste aspecto, Schmidt aproxima-se de Stanley Fish quando acentua que o processo de socialização e de acção num determinado grupo social evita a construção arbitrária de textos comunicativos (Schmidt e Groeben, 1989: 38).

de uma construção de mundo do grupo social respectivo, resulta na combinação dos significados atribuídos ao texto com um quadro de elaboração referencial ⁹.

Daqui decorre o valor literário do texto aos olhos dos leitores em relação a uma determinada norma. Mesmo critérios normativos como *estranho* (relevado pelo grupo P em relação ao poema “Mar”), *trágico* (desta vez aplicado pelo grupo A a “Barcarola”) ou *estruturado* (que ocorre nos dois grupos em relação aos três últimos textos), poderão ser inculcados no curso do processo de socialização e não excluem uma determinada relação com a obra que passa por uma dialéctica valorizante e por um envolvimento afectivo. Critérios como *simples* e *complexo* não podem ser alienados da solidariedade entre avaliação e percepção ¹⁰. É isto que Pierre Macherey desmerece ao pretender que o julgamento de valor muda a obra: “a obra deve também ser deixada tal como é, sem que se lhe aduza um julgamento de valor e não um julgamento teórico” (Macherey, 1966: 96).

Vemos esta posição partilhada por um crítico como Northrop Frye quando entende a avaliação como subjectividade confusa. No primeiro ensaio do seu estudo *The Critical Path* (1971), Frye refere a falácia centrípeta que conduz a um campo infra-académico onde se dá rédea solta às ansiedades pessoais. Ao descrever uma categoria de resposta à literatura que classifica com os termos usados por Schiller, de “ingénua” e “sentimental”, delimita assim uma linha de separação entre interpretação e avaliação e identifica esta última com a pré-crítica.

Pelas razões expostas, rejeitamos estas posições teóricas e concebemos o acto de avaliar como constitutivo da obra, a menos que se negue a própria existência intersubjectiva do texto literário. Por isso subscrevemos, sem reservas, a tese de Hass e Nojgaard (1993: 8) entendendo a avaliação como parte inerente à compreensão hermenêutica em que o sentido dos valores faz parte do próprio processo de compreensão (*es gibt kein Verstehen ohne Wertgefühl*). Pela nossa parte, podemos referir a dificuldade que tivemos em distinguir estes dois aspectos nas estratégias perceptivas dos estudantes. Não negando, pois, a sua inter-relação, pareceu-nos interessante estabelecer correlações entre variáveis como o valor atribuído aos poemas, o grau de compreensão, o gosto pessoal ou o conhecimento prévio das poéticas dos autores em causa. É isso que veremos seguidamente.

Como habitual, iniciaremos a análise das respostas (item 1) pelo grupo A:

⁹ Mesmo a subjectividade do crítico assume-se como uma posição interpessoal: no sistema de pré-condições da teoria de Schmidt, pois não há uma distinção das idiossincrasias e convenções na consideração do sistema de pré-condições.

¹⁰ Isso é nítido pela seguinte avaliação do poema “Mar”: “Aparentando ser um poema simples, é, no entanto, um poema interiormente complexo, na medida em que a série de substantivos abstractos nele presentes, dificulta em muito a sua compreensão”. É complexo porque é complexo para o inquirido, tal como pode ser *simples*, como é o caso do poema de José Gomes Ferreira, para o grupo A. Quando estamos confusos face a um poema classificamo-lo de “confuso”.

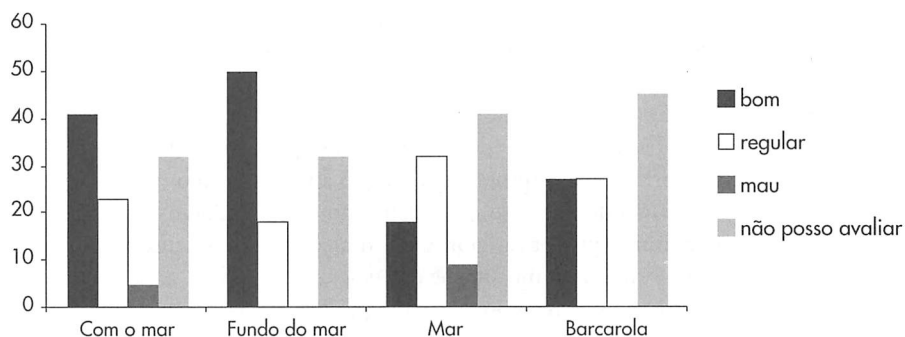


Figura 5.3.1 Avaliação dos poemas

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 1 dos questionários dos alunos 2 a 5.

Pudemos estabelecer uma correlação entre a valorização positiva e o grau declarado de compreensibilidade ¹¹.

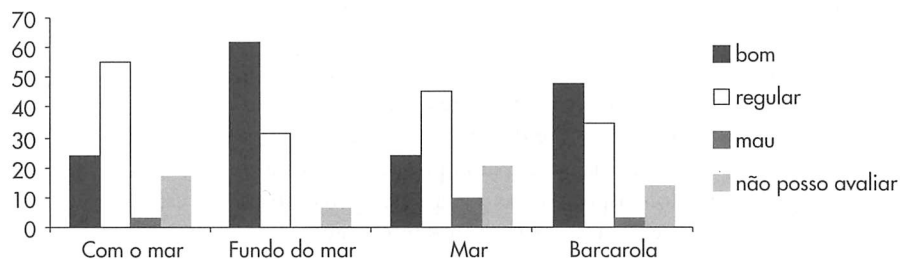


Figura 5.3.2 Avaliação dos poemas

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 1 dos questionários dos alunos 2 a 5

¹¹ A valorização do texto de Sophia Breyner Andresen (também melhor classificado junto do grupo P e o único em relação ao qual não se verifica qualquer resistência de abordagem, como vimos nas estratégias perceptivas) permite estabelecer esta correlação. Os dois poemas mais valorizados no grupo A (os dois primeiros) são também aqueles em relação aos quais o grau de compreensibilidade é alegadamente maior: 63.5% e 41%.

No grupo A, a tendência para recusar a avaliação é relacionável com as dificuldades sentidas ou mesmo a afirmação extrema de incompreensão:

Quadro 5.9 Relação da compreensão com a avaliação

Avaliação da compreensão	Valor atribuído							
	Bom		Regular		Mau		Não avalia	
	Gr.º A	Gr.º P	Gr.º A	Gr.º P	Gr.º A	Gr.º P	Gr.º A	Gr.º P
Acha compreensível	18%	18%	8%	5%	1%	1%	6%	1%
Compreende com restrições	0%	19%	4%	2%	1%	2%	14%	11%
Acha incompreensível	14%	1%	11%	5%	0%	2%	16%	2%

Nota: Não responderam aos itens 7% e 21% dos estudantes do grupo A e P, respectivamente.
Fonte: Cruzamento dos itens 1 e 2 dos questionários 2 a 5 dos alunos.

Trata-se de uma primeira avaliação espontânea, pois a compreensibilidade ainda assim pode sofrer uma evolução no decorrer da leitura, apesar de não ser muito sensível. Analisando o que dizem os inquiridos do seu grau de compreensão dos poemas e comparando as suas respostas com o item 2. e depois com o item 13., após uma segunda leitura, constata-se a maior tendência para a subida da compreensibilidade, mas que não é linear: a excepção é o caso do primeiro texto apresentado, onde há uma evolução negativa, ainda mais acentuada no grupo A. Neste caso, há mais alunos no final da leitura a declararem que o poema é incompreensível quando, nos restantes poemas, a linha da incompreensibilidade tende a ser descendente ou então a manter-se nos mesmos valores ¹².

¹² É preciso ressaltar que a própria noção de “compreensibilidade” é bastante complexa. Basta lembrar as objecções de Holub visando a investigação de Groeben sobre a “compreensibilidade” ou o grau de comunicabilidade da obra (cf. no capítulo 2, “o racionalismo crítico liberalizado”). É por reconhecermos que são múltiplos os factores que entram neste processo, que é inconclusivo e redutor relacionar a noção apenas com um, avançar conclusões seguras e, ainda menos, em termos quantificáveis. Mas, de certo modo, as dificuldades são arredadas quando a “melhor compreensão” significa tão só uma classificação feita pelos próprios estudantes. Do nosso ponto de vista, podemos tomar esta declaração subjectiva como um dado objectivo já que não é relacionada com uma decisão normativa sobre as melhores interpretações do texto. Por outro lado, não consideramos de todo descabido procurar estabelecer possíveis conexões entre os vários aspectos que intervêm na leitura e que se apresentam sob o modo de variáveis.

Se relacionarmos o grau de compreensão com o conhecimento prévio da obra do autor (uma relação previsivelmente positiva), verificamos que ela não é linear:

Quadro 5.10 Relação da avaliação da compreensão com o conhecimento prévio do autor

	Com conhecimento prévio		Sem conhecimento prévio	
	Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P
Acha compreensível	14%	30%	25%	13%
Compreende com restrições	4%	10%	14%	36%
Acha incompreensível	14%	2%	26%	7%

Nota: Não responderam aos itens 3% e 2% dos alunos do grupo A e P, respectivamente.

Fonte: Cruzamento dos itens 13 e 15 dos questionários dos alunos 2 a 5.

Quanto ao grupo P, surge uma correlação, por um lado, entre um grau médio de compreensibilidade e a falta de conhecimento prévio e, por outro, entre o conhecimento prévio e a maior compreensão. Mas para o grupo A torna-se difícil reconhecer qualquer padrão. O interessante aqui é que as características textuais e as características dos leitores parecem conjugar-se num momento único que faz parte de um processo complexo.

Importa, neste ponto, ressaltar que, se a noção de “compreensibilidade” não é problemática nos termos em que a colocamos, já o é o próprio constructo descritivo do conhecimento prévio, se atendermos aos seus vários níveis. É, aliás, a consideração destes diferentes níveis que nos levou a optar pelo termo “consumidor”, em vez de “receptor”, em vista dos resultados obtidos no último capítulo. Analisemos, pois, o que se passa quanto ao grau de conhecimento dos autores dos textos apresentados.

À partida, a percentagem de alunos que diz conhecer os autores dos quatro textos é ligeiramente maior no grupo P em relação ao grupo A (14%, 100%, 10% e 48% contra 27%, 41%, 23% e 36%, respectivamente) e não deixa de ser expressiva. Porém, é preciso atendermos aqui a alguns aspectos: 41% de 48% dos alunos declaram conhecer apenas o nome de Vitorino Nemésio; é significativo o número de alunos que assinala as alternativas 2. e 3. do item 18. dos questionários (59% e 21%, respectivamente para “poesias soltas” e “uma selecção de poesias” de Sophia Breyner Andresen) entre a totalidade do grupo, mas depois apenas dois poemas, “Lagos” e “Ressurgiremos”, são mencionados. As restantes menções vão para os livros infantis e também exclusivamente desta autora: *A Casa da Floresta*, *O Cavaleiro da Dinamarca*, *A Menina do Mar* e *A Fada Oriana*. E estes são os únicos títulos citados no conjunto dos quatro questionários.

Em contrapartida, o grupo A, com índices mais baixos, apresenta uma lista maior de citações de poesia. Da referida autora, para além de antologias e poemas soltos, são mencionados expressamente *O Nome das Coisas*, *No Tempo Dividido* e “Para atravessar contigo o deserto do mundo”. Para além disso, aparece a referência a *O Rapaz de Bronze*. Também quanto aos restantes autores são citados alguns títulos, mas todos de

ficção¹³. Podemos então perguntar em que medida é relevante para a compreensão do universo poético de Sophia o conhecimento da sua obra destinada ao público infantil como sucede no grupo P. Sendo tão diminuto o contacto prévio com as poéticas dos autores, dificilmente poderá constituir uma variável de análise.

Um dos aspectos interessantes é a atitude ambivalente face à alegada complexidade pela qual não há sempre uma correlação entre uma apreciação positiva e o maior grau de compreensão: “considero este poema bastante complicado para mim, mas muito bonito”. Podemos até concluir que, em alguns casos, a ambiguidade e o carácter enigmático do texto são valorizados: “acho o poema interessante”, “serve de ponto de partida para a reflexão, pelo facto de não ser muito lógico”; “faz o leitor imaginar, uma vez que o seu carácter enigmático desperta a curiosidade”; “é um poema alegre, vivo, descritivo, que, no entanto, não é muito evocativo, talvez pela sua simplicidade”. Como vemos, a simplicidade pode ser desvalorizada por não permitir a evocação mas, noutro passo do mesmo questionário, o mesmo leitor já a inclui na sua justificação das razões pelas quais gosta dos poemas: “são simples, de fácil compreensão, leves e que dispõem bem”.

Importa não ignorar esta atitude ambivalente, que pode ser expressa pelo mesmo inquirido em várias ocasiões e pela qual a valorização da simplicidade se pode transformar em desvalorização. Neste caso, o poema é classificado de “superficial” ou acusado de causar uma impressão de vazio, o que remete para a relevância do conflito cognitivo na leitura estética que temos vindo a notar. No que se refere à correlação entre uma avaliação positiva e a expressão de agrado, o seguinte quadro proporciona uma visão global:

Quadro 5.11 relação da avaliação do interesse literário com a expressão de agrado

Avaliação do interesse literário	Expressão de agrado					
	Gosta		Não gosta		Não responde	
	Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P	Grupo A	Grupo P
Considera ter interesse	9%	27%	4%	1%	0%	5%
Considera não ter interesse	5%	4%	2%	1%	0%	3%
Não sabe / não responde	2%	0%	1%	0%	77%	59%

Fonte: Cruzamento dos itens 20 e 21 dos questionários dos alunos 2 a 5.

¹³ Para além de *Mau Tempo no Canal* de Vitorino Nemésio e de *Uma Abelha na Chuva e Pequenos Burgueses* de Carlos de Oliveira, são referidos os contos de José Gomes Ferreira. A variedade de meios de transmissão de conhecimento, já notada na análise do primeiro questionário, terá como consequência que não apenas as obras referidas na Escola são conhecidas. Confirma-se, pelas respostas ao item 17, o que então se constatou: a Escola é o principal meio de acesso ao conhecimento mas tende a concorrer com outros meios no caso alemão. Os dados obtidos nessa parte do inquérito estão em concordância com as informações obtidas pelo item 17. dos questionários 2 a 5, nomeadamente a importância da leitura de revistas.

Verificaram-se casos de independência do gosto próprio da avaliação estética, pela qual é possível afirmar a beleza do poema de um ponto de vista pessoal ou então não responder e, em simultâneo, negar o interesse literário ou vive-versa: “os seus poemas não me dizem muito, não me cativam, o que não tem nada a ver com a qualidade do poema, mas simplesmente com uma questão de gosto”. O facto é que estes casos não são significativos, o que até vem contrariar resultados de outras investigações ¹⁴.

Consequências

Na distinção feita por Schmidt entre o nível da recepção interiorizada e a sua formalização (às vezes pública) num texto comunicativo, há uma questão em aberto que consiste na inter-relação entre os dois elementos teóricos ¹⁵. Ora a LE terá de explicitar já que envolve o texto e o leitor num processo de transformação (*Textverarbeitung*). Quanto a este ponto, decorre o seguinte dos resultados da nossa investigação:

A instabilidade das contextualizações (patente na variabilidade das abordagens e na diferença dos momentos) implica uma relação com o acontecimento e uma relação com as convenções e arqueologia da tradição literária que afecta a obra na sua interioridade e exterioridade. A experiência literária é tão partilhada com outros leitores da mesma cultura e educação quanto pessoal, o que concorda com a qualidade social da linguagem e a sua interiorização individual.

Constatámos, de facto, modos de leitura centrados no texto e no leitor que estimulam diferentes tipos de interacção com o texto. Porém, não são determináveis por tipos culturais nem sequer fundamentalmente por tipos de leitor. Não excluimos que o estilo de leitura pode ser relacionado com a educação, classe, sexo e idade, como fazem muitas investigações da área da sociologia da literatura, mas tudo nos leva a concluir que aquele é sobretudo definido por uma atitude mutável que pode ser patente no mesmo leitor durante a leitura de um mesmo texto.

Esta atitude mutável é inalienável do acontecimento único que constitui cada leitura:

“A relação afectiva entre texto e leitor é normalmente reduzida ao problema de como os leitores são condicionados e limitados na sua compreensão do texto pelo seu tempo, meio e disposições pessoais, e pela classe, sexo, raça e idade. Mas o que tem lugar no acto de leitura

¹⁴ Por exemplo, Applebee deu conta da separação no nível universitário entre a preferência pessoal na leitura de um poema e o julgamento pelos mesmos alunos, baseado em critérios literários (cf. Applebee, 1982: 1110).

¹⁵ É preciso acentuar que esta distinção também é fundamental noutros autores. Por exemplo, na teoria de Rosenblatt, “evocação” significa a experiência estruturada do texto a que se segue uma “resposta” (Rosenblatt, 1985: 39).

é um diálogo entre texto e leitor. O texto literário e a sua recepção são caracterizados, como notou J. Hillis Miller (seguindo Paul de Man) pelo princípio inerente da contradição”.

(Hoffmann, 1994: 18)

Por isso, a noção “sistema de pré-condições” da TEL é mais adequada do que o termo da teoria dos polissistemas, “pré-conhecimento”, uma vez que é importante ter em conta, não só o conhecimento literário, mas o indivíduo no seu passado e na sua experiência de vida, considerando a complexa rede de elementos inter-relacionados que contém modelos de realidade individuais e determinantes de toda a ordem, de económicos a valores interiorizados (cf. Schmidt, 1982: 16-17). Nesta lógica, o “pré-conhecimento” faria então parte do “sistema de pré-condições”, a par de outros factores. Aliás, a proposta de Rosenblatt vai neste sentido ao sugerir a substituição do termo “conhecimento” ou “pré-conhecimento” por “experiência” com o argumento de que o conhecimento prévio remete para o mero nível informativo (1985: 42). No entanto, o termo “experiência” pode fazer pender demasiado o interesse para o lado da individualidade do leitor, o que nem a teoria de Rosenblatt permite, pelo que a designação de Schmidt é mais adequada. O que nos parece ser importante acentuar é que assim também se ultrapassa uma concepção que pretende reduzir a experiência literária à subjectividade da experiência estética.

Não pretendemos resolver o enigma da relação entre o estético e o poético de que fala Paul de Man quando refere a convergência dos processos utilizados por Jauss, Vodicka e Mukarovsky (De Man, 1989) ¹⁶. Também não negamos o papel dos processos *top-down* de que fomos dando conta, basicamente resumidos aos tipos de leitor na nossa tipologia, mas terá de ser acentuado o valor que a obra tem para o leitor, expresso através de uma grande variedade de elementos. Aliás, como bem reconhece Hoffmann, “uma das consequências da mudança de ênfase do texto para o leitor é que a estrita separação entre significados e prazeres tem de ser anulada” (Hoffmann, 1994: 17).

Neste âmbito, as interações estudadas fizeram-nos prestar uma especial atenção ao processo referido por De Man, pelo qual o signo pode advir símbolo. Não será preciso relembrar a literalidade ameaçadora do termo “coalhaste”, referido por um estudante ao associá-lo a sangue coalhado, e perante a qual a nossa designação de “dissonância” dificilmente faz justiça, para confirmar a afirmação de De Man que, na concretização histórica da estrutura linguística, “o conceito de signo literário implica um elemento de indeterminação e arbitrariedade” (1989: 90).

Lembremos, a propósito, a afirmação extrema de Widdowson sobre a descoberta dos traços textuais: “simplesmente não estão lá” (cap.3). Os pressupostos construtivistas que aceitamos não negam, no fundamental, esta asserção que também concorda com a antropologia do imaginário de Iser. Uma coisa é, porém, admitir que “o significado do texto não é um dado prévio” como faz Iser (1991b: 411), outra coisa é ignorar as condições estruturais que apelam à leitura ou, nos termos deste autor, a estrutura de apelo do texto. O texto é sempre “um dado”, ao contrário da interpretação, esclarece

¹⁶ Ver capítulo “Leitura e História”, pp. 79 a 99.

Iser na sua resposta a Stanley Fish (cf. Iser, 1981: 83). De facto, alguma coisa lá está, muito embora susceptível de diferentes contextualizações.

A relação entre a antecipação do sentido ou da expectativa que se possui e o texto comunicativo não é directa, nem uma relação de consequência, mas supõe um confronto ou o que Gadamer designaria por interrogação da legitimação. Se o grupo em Portugal dispõe de códigos de leitura herdados da tradição literária e cultivados no grupo social, e que se patenteiam de forma inequívoca ao nível da recepção, o texto não deixa nunca de se oferecer como jogo e, como mostram todos os especialistas do jogo como Derrida e Picard, é preciso compreender que o jogo é jogo de presença e ausência e que se trata de presença e ausência do Outro (cf. Picard, 1986: 153). E não se pode depreciar, quer o processo de correcção levado a cabo pelos estudantes, quer uma certa preocupação ética que constatámos e que fazem surgir o texto na sua materialidade e concretizar uma alteridade irreductível.

Em virtude da necessidade de verdade, que é simultaneamente uma verdade do sujeito e uma verdade da obra, tornam-se inoperantes as distinções binárias que encontramos em Robert Escarpit quando opõe o julgamento fundamentado do especialista ao gosto irracional do consumidor. Aquele não pode deixar de incluir gostos irracionais e apenas se distingue de qualquer outro na medida em que é histórico e se reporta à reconstrução do sistema de referências, ao domínio do Poder sobre a obra. Mas se for apenas um julgamento arqueológico, poderá então neste caso falar-se do “mecanismo sacrificial”, presente nas leituras irrefutáveis mas aborrecidas, como faz Silvina Lopes: “trata-se do sacrifício de si, de todo o afecto incalculável, a uma promessa de verdade que toma o lugar do absolutamente Outro” (Lopes, 1994: 363). Esta anulação do Desejo resulta nas “interpretações mulas” ou “metódicas” de que falam Eco e Rorty, às quais já fizemos referência (cf. “convenções metódicas e competência unificada” no capítulo 3).

É também a validade destas oposições binárias que De Man contesta em Rifaterre:

“(…) Uma separação entre o crítico arguto e o leitor ingénuo não vem a propósito num autor que tem um respeito saudável pelo leitor ‘natural’ e pela dicção comunal de clichés. Dizer que uma pessoa lê referencialmente porque está ‘condicionada’ a cumprir aquilo a que se chama uma aberração ‘imperdoável’ não faz justiça a um problema muito mais desconcertante. Os leitores ou escritores não académicos, populares, são com frequência muito melhores do que os críticos profissionais a preservar o delicado e sempre suspenso equilíbrio entre referência e jogo, que é a condição para o prazer estético”.

(De Man, 1989: 59)

Será de relembrar, a propósito, a concepção de Nojgaard da comunicação literária como encontro de dois seres e do equilíbrio necessário a esse encontro: “se um dos dois se apaga, passa-se a um outro tipo textual pertencente ao domínio da religião” (Nojgaard, 1993: 112).

Ora o equilíbrio precário depende da atitude mutável do leitor, pela qual ele torna diferente o texto em cada leitura. Essa atitude é uma razão para recusarmos, uma vez mais, o tipo de distinção que encontramos em Roland Barthes entre os textos acessíveis que propiciam a passividade do leitor e os textos complexos que exigem dele uma participação activa, pois o que vimos no decorrer deste capítulo foi que os leitores tanto podem reagir com desgosto ao fácil como ao que consideram complexo. Mas a arbitrariedade e indeterminação presentes na leitura tem outras implicações a nível didáctico.

No âmbito do quadro disciplinar em que nos filiamos, e como demonstrámos no início deste capítulo, se as macro-proposições resultam da interacção entre a micro-estrutura textual e os quadros (*frames*) ou então os esquemas (*schemas*), pondo em destaque o acto comunicativo, a identificação textual não pode deixar de ser problemática. Se não existe um ponto óptimo de compreensibilidade aplicável a todos os leitores, também a interacção que o texto literário é passível de suscitar escapa ao quadro da previsibilidade didáctica.

E levanto a minha questão com perfeita
consciência do facto de que os epílogos
são também prefácios e novos começos.

(George Steiner, *Presenças Reais*: 90)

CONCLUSÃO

As conclusões desta investigação articulam-se em torno de duas ideias principais que, ao colocar a problemática do acto de recepção estética em relação com práticas de leitura institucionalmente situadas e assim sujeitas a controlo, se revelaram importantes na concepção da DL: o carácter processual da leitura e a importância da alteridade e da diferença (que assume no interculturalismo e na interculturalidade uma forma ética) no modo como a disciplina se pode inscrever em forças hegemónicas e transgressoras de Poder e Desejo. Concebemos, pois, as nossas conclusões em torno da tensão entre estes dois pólos, ressaltando que se trata de uma tensão que ultrapassa a legitimidade ligada a um tipo de texto, ou seja, um cânone ou um tipo de disciplina universitária, mas que tem a ver com a organização sociocultural da própria legitimidade e dos seus modos de construção.

Verificámos que a tendência actual na DLE, sem ser unânime, vai no sentido de considerar que, no ensino de uma língua de cultura, a literatura não pode ser arrejada. Mas está longe de obter consenso quais os textos que a Escola deve apresentar, o modo como o deve fazer e o papel que deve ter na promoção de determinadas competências. Cada um destes aspectos tem importância para a fundamentação da DL. Por isso, devemos primeiro considerar algumas questões que com eles se prendem, antes de, num segundo momento, relacionarmos as nossas duas ideias com a problemática do surto de uma nova disciplina.

Do balanço que fizemos da evolução das práticas ligadas ao texto literário na DLE (sob a influência conjugada de mudanças não só disciplinares como mais largamente sociais) e dos resultados obtidos na II parte, ressaltam três grandes linhas de força que consistem na indefinição do objecto, na alteração de objectivos e na exploração dos métodos. Vamos então partir delas.

Em torno de algumas (in)definições

O objecto

Actualmente a crise de legitimação é um problema dos estudos literários (Lopes, 1994) que não pode deixar de ter consequências directas na concepção da DL. O fim da clivagem entre o objecto de arte e outros objectos por falta de critério ¹ pode resultar na renúncia a toda a imposição programática, deixando aos professores e estudantes a escolha segundo gostos pessoais e circunstâncias da actualidade cultural.

Verifica-se uma grande oscilação que ora privilegia conhecimentos literários e culturais reconhecidos como importantes (uma tendência mais visível no grupo P) ora se abre a um eclectismo sem limites precisos. O actual acentuar da importância da individualidade a que o estudo e o ensino da literatura se encontram ligados, como tivemos oportunidade de expor no capítulo 1, parece ir mais ao encontro dos resultados obtidos em relação ao grupo na Alemanha, não esquecendo que a maior diversidade do grupo A é também motivada pela menor importância da Escola que concorre com outros meios na transmissão do literário. Como vimos, a própria organização dos cursos é aí da responsabilidade dos estudantes e nem sempre a escolha de textos e programas cabe ao departamento ou ao professor titular, muitas vezes é da iniciativa do professor da disciplina que chega a elaborar uma antologia de textos. Naturalmente não pretendemos associar o facto de a literatura ser sujeita à diversidade sem hierarquias apenas com a questão da valorização da individualidade. Se o pensamento académico abandonou a sua função tradicional de estabelecer as fronteiras da autoridade cultural e tende a ser mais intérprete do que legislador, isso terá de ser relacionado com a teoria cultural contemporânea que celebra o pluralismo da condição pós-moderna e entende que no fundamento de qualquer valorização está um princípio de Poder, pelo qual certo texto é sacralizado e oferecido ao estudo através do grupo social dominante que o impõe. A renúncia a uma ideia principal e integradora, que poderia orientar o currículo, é decorrente da falta de exigência de uma referência que, por sua vez, é relacionada com a crise de legitimidade e com a crise de definição da arte legítima no âmbito mais alargado de uma crise de legitimidade social ².

¹ A este propósito veja-se, por exemplo, Laufer (1995: 156).

² Laufer relaciona a crise de legitimidade com o marketing, definido como a forma moderna (burocrática) da sofística, oposta à concepção platónica (Laufer, 1995: 129) e acentua o elo entre legitimidade e ideologia e entre autoridade e legitimidade, levantando três tipos de questões fundamentais: 1) a legitimidade de uma definição da arte; 2) a legitimidade de um juízo sobre a arte e 3) a legitimidade da articulação entre juízo sobre a arte e legitimidade social (cf. *id.*: 130). Já noutro passo tivemos oportunidade de referir esta reflexão de Laufer, a propósito de um poema apócrifo de Cesário Verde e que motivou um interessante debate no ano de 1958, num jornal literário da época, entre Jorge de Sena e Joel Serrão, sobre a arte legítima (cf. Sequeira, 1998).

Mas, por entre a aceitação das várias formas culturais ³ e a sua análise de vários pontos de vista ⁴, que rejeita o que se considera assente numa concepção restrita, hierárquica e compartimentada de cultura, é sentida a falta de uma teoria da literatura e dos valores (Legros, 1998: 14), muitas vezes diagnosticada como sintoma de declínio, “uma derrota do pensamento” na expressão de Finkielkraut (1988). Acentua-se então, para além da incerteza sobre o objecto, a regressão dos saberes partilhados e a perda do sentido histórico que alguns autores consideram ser constitutivo da própria noção de literatura.

Por certo a consideração do relativismo cultural, também na sua mais recente conceptualização como multiculturalismo, iria além do nosso estudo exploratório. O que é importante considerar do ponto de vista da DL é a problematização de novas concepções. Note-se, a propósito, que se com o desenvolvimento dos média e a diversidade e flutuação dos públicos, a mobilidade e intercomunicabilidade das diferentes formas culturais não anulam as várias estratégias de distinção e tácticas de afirmação, podem, no entanto, alterar-lhe os mecanismos valorativos ⁵.

Tendo em conta que o que se designa por literatura e a disciplina de literatura não são coextensivas, duas vias são apontadas: a do chamado elitismo cultural (que procura manter obras canónicas com níveis reconhecidos de percepção estética e pretende preservar os valores culturais) e a da abertura a manifestações híbridas, considerando novos modos de emergência do objecto estético e criando metodologias adequadas que podem traduzir-se no estabelecimento de um anti-cânone.

Assim, a selecção de conteúdos utilitaristas e imediatos, ou seja, a incidência na cultura comportamental directamente ligada ao quotidiano, uma tendência muito visível na DLE (cf. Galisson, 1991: 114), encontra uma das suas justificações na importância cultural atribuída aos actos menores do homem e na hipótese de ser por via

³ Robert Galisson divide os pedagogos em maximalistas e minimalistas relativamente a esta questão, incluindo na primeira categoria os que pretendem educar o aluno estrangeiro à imagem de um autóctone culto, transmitindo uma cultura enciclopédica que consta de conhecimentos relativos a autores, factos e datas que o meio de origem e a escola transmitem às classes favorecidas, e na segunda categoria os que pretendem que a cultura estrangeira seja uma chave para a compreensão do outro, ocupando-se da cultura comportamental directamente ligada ao quotidiano (cf. Galisson, 1991: 114).

⁴ Sobre os vários pontos de vista que podem ser adoptados para a análise da diversidade cultural ver, por exemplo, Dijkstra (1996:70) ou Segers (1996b: 55).

⁵ Lima dos Santos, quando faz uma análise da conflitualidade das culturas ao longo da história, nota que este processo de valorização da pequena tradição foi desencadeado pelos autores pré-românticos e baseava-se em princípios fundamentalmente equivalentes aos que legitimavam também a grande tradição, como sejam a perenidade e a autenticidade: “À artificialidade de uma cultura de corte contrapunham os românticos o culto da espontaneidade e do sentimento de uma cultura popular anterior ao processo repressivo da centralização do poder - cultura por eles recriada e reconhecida como expressão de um povo simples e ingénua que era frequentemente assimilado ao bom selvagem” (Santos, 1994: 113).

destes que melhor se poderá aceder à cultura partilhada do Outro. Alega-se então - vemos esta hipótese colocada por Olivieri (1996: 16) - que os implícitos culturais, ou na expressão de Galisson, os palimpsestos verbais, pertencem mais ao domínio da cultura de massas do que à Cultura, e reenviam mais frequentemente para elementos da vida quotidiana ⁶.

Mas também não é de negligenciar a insuficiência apontada pelo antropólogo Pierre Sansot de erigir o quotidiano a factor explicativo polivalente (Sansot, 1996: 67), uma objecção que vemos ser acentuada também por outros autores mais ligados à DLE ⁷.

Inevitavelmente que não pode deixar de surgir a solução da complementaridade a estabelecer entre estas duas vias. No entanto, o que nos importa acentuar não é tanto a questão se essa solução é possível quando as perspectivas são, por vezes, concorrenciais e irreconciliáveis, nem sequer se a permanência do ideal que constitui a primeira via significa ou não a supremacia da Escola, como se pergunta Maria Alzira Seixo (cf.1996: 209). O facto que deve merecer a nossa atenção é que todas estas discussões que acompanham a entrada da literatura e cultura de massas nos programas dos estudos literários parecem confirmar não só a vocação da Escola para se constituir como

⁶ Programas e manuais americanos de línguas estrangeiras distinguem entre a Cultura com maiúscula que corresponde aos clássicos da literatura e obras de arte e a cultura com letra minúscula que corresponde à cultura dos quatro êfes, “*foods*”, “*fairs*”, “*folklore*” e “*statistical facts*”. Ambas as concepções são encaradas geralmente como distintas do ensino da língua em si como, de resto, a tripartição francesa entre língua, literatura e civilização também revela. Franceses e alemães partilham este entendimento da cultura que se traduz nas palavras usadas nos respectivos idiomas “*culture*” e “*Kultur*”. “*Cultivé*” ou “*kultivieri*” designa a pessoa que tem o privilégio de possuir um extenso rol de conhecimentos bem como qualidades mentais e uso adequado do idioma. Estes termos e os seus derivados ocorrem em paralelo com outros que se podem encontrar na DLE. Por exemplo, o termo alemão “*Landeskunde*” tem uma conotação geográfica e cobre aspectos do contexto geográfico, político, económico, social e ideológico no qual os falantes de uma língua vivem. O termo francês “*civilisation*” equivale sensivelmente a este, mas com uma maior ênfase na história e na literatura. Note-se que originalmente, isto é, pela viragem do século XIX, cultura e civilização se usavam como termos contrastantes. A cultura representava os valores e simbólica de um povo, considerado uma unidade homogénea. A palavra germânica “*Kultur*” pressupunha um processo de formação essencialmente ligada ao espírito e de natureza intelectual que, referida ao indivíduo (*Bildung*), significa a educação nos valores da colectividade. “*Kultur*” significava assim uma forma de expressão através da qual o “espírito” de um povo, distinto e distinguível de outros, tomava voz e o termo “*Bildung*” encontrava-se ligado à cultura individual. “*Civilization*” referia os valores materiais e práticas que podiam ser comuns a outros povos e que, portanto, não traduziam qualquer especificidade.

⁷ Olivieri resume bem os argumentos ao referir a desmotivação do aprendente, confrontado com cenários de grande pobreza, a que pertencem alguns traços etnográficos gerais, e privado do saber que lhe permitiria compreender os próprios fundamentos da língua-cultura que lhe interessa (cf. Olivieri, 1996: 18).

espaço de reflexão, de acordo com o que afirmámos no final do capítulo 1, mas também que a própria noção de literatura está ligada ao ensino. Esta ideia é confirmada pelos resultados do nosso inquérito e, de resto, trata-se de uma relação que é acentuada por muitos autores no seguimento da célebre frase de Barthes de que literatura é o que se ensina como tal.

Quando McRae entende o cânone como um banco de acesso de textos, à semelhança de um banco de dados, em vez de um ponto de referência institucionalizado (cf. McRae, 1991: 122ss), devemos perguntar-nos se é possível a Escola deixar de se assumir como instância de classificação institucional e como lugar de transmissão estruturada da cultura.

Relembremos as reflexões de Galisson, a que fizemos referência no final do capítulo 1, e que remetiam para o modo construído de conhecimento próprio da Escola ou, nos termos de Olivieri, a vocação da Escola de realizar uma ordem a grande distância, retomando o conceito de Abraham Moles de “cultura mosaico” (Olivieri, 1996: 10). Neste caso, a coerência da educação clássica opõe-se à simples justaposição incoerente de peças e pedaços, obedecendo a leis de associação e proximidade, patente nos *media*.

A este propósito queremos apenas referir uma questão que se prende mais directamente com o que fomos concluindo ao longo da nossa investigação e que se relaciona com a afirmação de Olivieri de que a oposição Cultura / cultura de massas assenta menos sobre diferenças de conteúdos que sobre diferenças nos modos de transmissão (Olivieri, 1996: 10).

O ponto que acrescentamos à reflexão é o seguinte: a propósito da problemática dos documentos autênticos (capítulo 1), constatámos que a Escola faz basear a aprendizagem sobre escritos que funcionam sempre de uma maneira literária, independentemente do seu valor e de um contexto de utilidade directa. Porém, ela encontra-se sempre ligada ao texto e ao seu sentido. Nesta medida, as actividades lectivas *literalizam* não importa que texto que, introduzido e trabalhado em classe, vê a sua função e o seu valor modificados. O que importa notar é que esta atenção extrema ao texto pode ser desproporcionada em relação ao valor do texto em si. De certa forma, Marcoin tem razão quando inverte a proposição de Barthes no sentido de que, se literatura é o que se ensina na Escola, a Escola não pode deixar de ensinar *senão* literatura (cf. Marcoin, 1998:19).

Isto suscita de imediato algumas questões mais relacionadas com a especificidade da disciplina do que com a especificidade do fenómeno literário, uma vez que desloca a delimitação de um tipo particular de texto para um tipo particular de disciplina académica (Milner, 1996: 3). Os debates em torno da interpretação, nomeadamente os relacionados com o papel cultural das instituições, tornam-se assim problemas relativos à identidade e estatuto das disciplinas ⁸.

⁸ Para Bourdieu, o sistema escolar desempenha uma função determinante nas estratégias de legitimação (Bourdieu, 1998: 29). Sobre a linguagem e poder simbólico, particularmente sobre os ritos da instituição, ver capítulo II. Collini relaciona estas questões com a expansão

Isso implica também que a ênfase tenha de ser deslocada dos objectos para os fenómenos e problemas, conforme Schmidt refere de forma explícita: “A minha tese de partida é a seguinte: uma disciplina não fala de objectos mas de fenómenos e problemas. E estes não existem ‘em si’, mas apenas para investigadores” (Schmidt, 1999: 34).

Ora este tipo de considerações só é possível desde que se parta da análise da cena didáctica na relação estabelecida com a literatura. Nisto consiste a especificidade da DL. Esta só pode constituir-se pela reflexão sobre o encontro de culturas (entendendo cultura também como uma formação disciplinar), os debates que as opõem e a relação que estabelecem com um contexto específico de aplicação, ou seja, a DL deverá constituir-se como uma meta-disciplina.

O Objectivo

Como julgamos já ter ficado demonstrado, as finalidades do ensino da literatura resultam em cada época de uma interacção entre o estado dos saberes, da investigação, de teorias pedagógicas e da consideração do público escolar e, por conseguinte, não podem ser fixadas de uma vez por todas. A discussão actual deriva necessariamente das velhas finalidades e, embora possa traduzir diferentes perspectivas, conflui numa oscilação ou procura de harmonia entre as denominadas finalidades tecnicista e cultural, sobretudo quando se pretende uma resposta cabal à pergunta se o professor de literatura estrangeira é um professor de língua, de literatura ou de cultura-literatura⁹. Ler textos literários em contexto escolar é levantar todas as questões que giram em torno da noção de cultura cujas diferentes concepções se reflectem em práticas diferenciadas de ensino.

Muito embora a relação de causa e efeito entre a leitura da boa literatura e os efeitos moralmente benéficos que pode provocar no aluno tenha deixado de ser sugerida, como também não o seu papel na construção da identidade cultural¹⁰ que con-

do ensino superior a partir de 1945 (cf. Collini, 1993: 13) do mesmo modo que Culler afirma que “só com a fundação dos estudos especificamente literários, por conseguinte, é que se levantou o problema do carácter distintivo da literatura. A questão levantou-se - há que sublinhá-lo - não porque se pretendesse distinguir o que era literário do que não era, mas para, isolando o domínio próprio da literatura, promover métodos de análise capazes de fazer progredir a compreensão desse objecto e pôr de parte métodos inadequados que não tomassem em consideração a natureza desse objecto” (Culler, 1995: 47).

⁹ Sempre que se verifica uma mudança de orientação no ensino da literatura esta problemática é objecto de reflexão recorrente. Podemos reconhecê-la no debate em que participaram Petitjean e Delas (cf. Delas, 1992) ou no nº 121 da revista *Le Français Aujourd'hui* de 1998 da autoria de Huynh e Lorant-Jolly (op. cit.: 3).

¹⁰ O conceito de identidade cultural é englobado nos mesmos pressupostos epistemológicos de outros conceitos similares como os de “cultura” e “tradição”. Perspectivados como construções em processo, podemos constatar uma coincidência no apontar de uma ideologia

correria para a formação do cidadão, a finalidade cultural e a questão dos valores ligados à literatura reencontra recorrentemente os debates antigos e não deixa de constituir uma preocupação dos professores. O conhecimento da literatura e da herança cultural chegam a ser as alíneas assinaladas como mais importantes no Questionário do Professor perante o pedido de ordenar, por ordem de importância, os objectivos ou benefícios que o ensino da literatura poderia ter para os estudantes.

Quando se consideram os objectivos das disciplinas de literatura, é um lugar comum dizer-se que a experiência do literário propicia o autoconhecimento, mas é de excluir a relação directa com o desenvolvimento pessoal e o melhoramento social nem a literatura deve ser instrumentalizada para fins pedagógicos¹¹. No modelo preconizado por Iser, a literatura vai para além disso ao propiciar também uma forma única de conhecimento (cf. Iser, 1996: 19) que Vitorino Nemésio descreve do seguinte modo: “O filósofo deixa em suspensão o que não pode captar na rede de rigor das ideias: o poeta afirma precisamente o que suspende na indeterminação do enigmático” (Nemésio, 1989: 706-707).

Se se recusarem as pretensões de Iser e se se quiser afastar a literatura dos *curricula* com a acusação de ineficácia, é preciso considerar também as consequências de uma atitude céptica. Da lição de Iser há a reter que outras linguagens não podem substituir a literatura não obstante nos parecer que os estudantes assim o desejem, por vezes. Relembre-se o facto de os estudantes reprovarem a não utilização dos *media* nas aulas (capítulo 4), o que nos faz lembrar a interrogação de Harold Bloom se a preferência crítica do contexto sobre o texto, pura e simplesmente não reflectirá a impaciência perante a leitura (Bloom, 1994: 65).

Tzvetan Todorov, no artigo de conclusão do colóquio de Cerisy, afirma não haver uma resposta absoluta e simples à questão da razão do ensino da literatura. As respostas parciais, portanto, são determinadas pelo contexto particular de ensino de uma Escola ou até mesmo, pelo que pudemos apurar, por escolhas individuais. As respostas

hegemónica nos seus pressupostos (ver, por exemplo, Santos, 1994: 120ss ou Handler, 1994: 34ss). Para Mattoso, “não existe nenhuma realidade étnica ou do âmbito da cultura popular com uma expressão propriamente nacional (isto é, que se verifique em todo o território português) senão a identidade da língua. Todas as outras são de âmbito regional” (Mattoso, Daveau e Belo, 1997: 77). As estratégias sociais que inspira, nomeadamente as de política cultural a propósito da legislação sobre a língua e preservação de heranças culturais, apontam no sentido da sociabilização que assume relevância na exacta medida em que se verifica uma fragilização das tradições ao reflectir a procura de uma percepção comum e a integração no grupo. A natureza idealista deste empreendimento é notada por Rien Segers que não deixa de lhe atribuir um valor positivo (Segers, 1996a): 205). Mais de intuito pedagógico são os esforços de Robert Galisson com a sua lexicocultura ou vocabulário pertencente à C.C.P. (“*Charge Culturelle Partagée*”) que seria uma espécie de moeda de troca intercultural (Galisson, 1991) ou de E. D. Hirsch (1988) com a noção de literacia cultural.

¹¹ Já Todorov no colóquio de Cerisy descrevia de uma literatura pedagógica (Todorov, 1981: 222-223).

que se poderão obter, por exemplo, ter conhecimento de uma tradição cultural, aprender a escrever, a ler, a libertar pulsões, não serão irrelevantes, mas são contingentes na medida em que são fornecidas por cada contexto específico. A resposta à questão se é preciso ensinar literatura é mais fácil por ser evidente a resposta afirmativa.

A finalidade da Escola é conflitual: por um lado, tem a função de conservar o património cultural de um país (saliente-se que no caso da LE poderá haver o risco de o transmitir como dominante, adquirindo aspectos que alguns autores denominam de “imperialismo cultural”), por outro lado, ela deve preparar os jovens para acolher novas criações.

Esta oposição de disposições, referida no ponto anterior, é também uma oposição entre dois padrões de acção. Se a nossa experiência com os estudantes vai no sentido da pluralização nos nomes de autores e obras citados¹², remetendo para o problema que sempre se colocou com a consagração do cânone ao longo da história da literatura, resta saber se é possível a conciliação de dois objectivos pedagógicos que, em si, parecem antagónicos, nomeadamente cultivar a leitura a partir dos próprios interesses dos estudantes e minar a cultura comercializada. Ora como nos diz Vervliet (1996), a atitude face a estas questões é determinada por disposições adquiridas durante o processo educativo e pela posição ocupada no campo literário (Vervliet, 1996: 275).

Não pretendemos determo-nos nas áreas dos objectivos de aprendizagem que, de resto, o nosso estudo exploratório não contemplou. Gostaríamos apenas de reafirmar o seguinte: a literatura numa língua estrangeira é uma literatura estrangeira que descreve a alteridade com uma língua própria e, portanto, exprime a alteridade que tanto a literatura como a língua representam. Os objectivos definidos a partir desta concepção reconhecem a interdependência das várias áreas (Kast, 1981: 17)¹³.

¹² Se aplicarmos o critério usado em estatística para se determinar o consenso, ou seja, a frequência de 75% (cf. Moerbeek, 1996: 159), então teremos de concluir que não existe obra ou autor a obter consenso.

¹³ Entre as inúmeras obras relativas ao assunto, julgamos de interesse referir as de Kast (1981) e Bronckart (1997). Kast estabelece quatro domínios de objectivos de aprendizagem ligados respectivamente à construção de atitudes, *Landeskunde* e das áreas da língua e da literatura (ver especialmente pp. 17-23). Bronckart, no quadro teórico da análise do discurso, estabelece cinco domínios que oscilam entre a formação pessoal e social. Os objectivos de ordem mais intelectual são interessantes na medida em que possuem um cunho comunicativo: o debate sobre a diversidade social e cultural (incluindo corpus de textos da literatura universal, nacional e regional), o debate filosófico (a partir da estrutura enunciativa, propondo o confronto de corpus de textos que atestem a evolução dos posicionamentos filosóficos respeitantes à questão do sujeito - que assume particular relevância na teoria da enunciação - e à literatura actual, inspirada no trabalho filosófico de desconstrução do sujeito, que inclui textos dos quais parece estar ausente qualquer posição enunciativa) e, por último, o domínio da formação linguística através do evidenciar das múltiplas possibilidades de estruturação e reestruturação dos recursos da língua.

O que se deve verdadeiramente problematizar em vista dos resultados obtidos no nosso estudo exploratório, que remetem para a extrema variabilidade das abordagens dos leitores, são certos aspectos subjacentes à pedagogia por objectivos.

Como dizem Ribeiro e Ribeiro, na base do modelo, está a intenção de uma maior transparência no planeamento e de uma avaliação mais justa dos resultados conseguidos pelos estudantes:

“Ao indicar aquilo que, em última análise, se pretende que os estudantes aprendam como consequência do ensino ministrado, professores e estudantes *sabem* para onde caminham, *comunicam* entre si, de modo claro, as expectativas que existem sobre aprendizagens a realizar num dado momento e as possíveis respostas ou comportamentos que os estudantes devem dar para satisfazer aquelas expectativas. Do mesmo modo, a avaliação pelo professor da aprendizagem pretendida torna-se mais clara e transparente para o aluno”. [sublinhados dos autores]

(Ribeiro e Ribeiro, 1990: 87-88)

Não pretendemos, pois, colocar em causa a legitimidade da aula “racionalmente orientada” com objectivos de aprendizagem operacionalizados e previamente fixados, já que a aula de literatura, como qualquer outra, representa um processo que tem de incluir critérios de aferimento do sucesso da aprendizagem¹⁴. O que deve questionar-se, conforme Lothar Bredella sugere, é a adequação de uma concepção behaviourista avessa a uma abordagem compreensiva do processo de aprendizagem, em que o “comportamento observável é entendido como uma capacidade isenta de valores, pela abstracção das experiências e opiniões do sujeito de aprendizagem” (cf. Bredella, 1989: 118).

A isto pode acrescentar-se a pretensão de determinar rigidamente o que é ou não é objecto de aula, através de uma operação de medição uniforme previamente estabelecida que não atende a uma situação complexa vocacionada para a consideração dos actos compreensivos e de entendimento recíproco. O mais relevante pode ser precisamente aquilo que, à partida, se encontra excluído do modelo por ser considerado factor de perturbação e não contribuir para a consecução do objectivo: “Mas se não se quiser, de antemão, excluir da aula aquilo que levanta dúvidas e é ambíguo, tem de se conceber *compreensivamente* o processo de aprendizagem, como confronto e diálogo com uma situação complexa” [cursivo do autor] (Bredella, 1989: 119). A “situação complexa” é definida como uma situação que pressupõe a definição de um objectivo que “não pode, *por princípio*, ser verificado sem intervenção interpretativa, a partir do comportamento observável” (*id.*: 121). Mas o argumento que, a nosso ver, possui uma pertinência especial é a pouca relevância que o material adquire, ou seja, o próprio

¹⁴ A selecção de objectivos emana de três fontes ligadas à sociedade, ao educando e à cultura. Destas resultam, respectivamente, objectivos relativos a atitudes, aptidões e conhecimentos ligados à sociedade e ao desempenho de funções necessárias ao progresso da comunidade social, ao desenvolvimento pessoal e aos conteúdos culturais, científicos e tecnológicos (cf. Ribeiro e Ribeiro, 1990: 89).

texto literário: “só serve como material de exercícios de objectivos de aprendizagem atingidos independentemente dele” (Bredella, 1989: 117).

Estas considerações vão ao encontro da nossa crítica a certas práticas correntes a que o texto literário se vê sujeito na DLE (remetemos para a nossa apreciação dos jogos poéticos) que não vão no sentido do verdadeiro jogo pela falta da dimensão da alteridade, ou seja, pela ausência do Outro e emergência do Mesmo.

A aula de literatura tem de contemplar os interesses por que o leitor encontra o (seu) mundo no texto e oferecer-se como espaço dialógico, aberto ao reconhecimento das posições conflituosas da significação ou do “conflito das interpretações” na relação com um texto literário que só em parte é determinada pela estrutura gramatical do texto. Não só relativamente às competências da área social e intercultural a dificuldade de operacionalização se verifica, ela estende-se à própria leitura da obra literária. Apesar de alguns objectivos que pertencem ao domínio da literatura poderem ser operacionalizáveis (caracterizar traços distintivos de tipos de textos, reconhecer recursos estilísticos, etc.), não serão porventura estes os aspectos mais relevantes que decorrem da leitura de uma obra. A identificação textual não pode deixar de ser problemática e não é arriscado afirmar que diferentes interpretações que os mesmos textos têm para diferentes leitores são cumulativamente plausíveis exactamente pelas zonas de indeterminação por que a linguagem literária se oferece à leitura e não se reduz aos significados do dicionário. É preciso considerar que reduzir o ensino da poesia a uma sistematização estrutural, fazer do poema o pretexto para a elaboração de uma poética, sem atender à sua capacidade comunicativa de despertar emoções ou proporcionar descobertas, é tão inadequado como reduzi-lo a um conjunto de signos, ignorando significações históricas ou psicológicas. Se apenas se considerar a sua virtuosidade semiótica, o poema poder-se-á equiparar a outro qualquer produto cultural, inclusivamente a um anúncio para uma marca de detergentes, já que não há uma especificidade linguística do texto poético que permita distinguir os traços linguísticos entre os dois tipos de texto. A poesia parece ir bem ao encontro do que escapa à racionalização e à clarificação do discurso, ou seja, o conceito de indeterminação parece ser particularmente aplicável ao discurso poético.

Nesta medida, não só a tarefa de uma didáctica do texto poético parece ser contraditória ao pretender submeter o discurso poético à racionalização do discurso científico ou pedagógico, como a questão principal que se coloca é a de como um modo de conhecimento pode ser objecto de ensino e prever a definição de competências. Como nos diz Richard Palmer, “há uma grande diferença entre a pergunta feita por um analista que apenas procura uma resposta, seguro da sua posição, e a verdadeira busca que resulta de um autoquestionamento, da aceitação da nossa própria incerteza” (Palmer, 1986: 250).

O Método

Parece claro que mudanças nos conteúdos e nos objectivos curriculares implicam mudanças nos métodos. Quando se consideram questões relacionadas com a DLE

necessariamente se terá de considerar uma teoria de aquisição da linguagem e uma teoria da aprendizagem. Neste sentido, tanto as teorias linguísticas fornecem vários modelos de competência e performance como as teorias da aprendizagem proporcionam várias taxonomias, incluindo necessariamente um estágio inicial, a motivação para a aprendizagem, a especificação do *input*, estratégias de ensino ou procedimentos de aquisição da LE e a enunciação de objectivos. No entanto, o método acaba por ser considerado pouco relevante¹⁵.

Umberto Eco em *Os Limites da Interpretação* vê a importância crescente das teorias da recepção como uma reacção às rigidificações de certas metodologias estruturalistas, das semânticas formais anglo-saxónicas e do empirismo (cf. Eco, 1990: 24-25). Sendo isto certo, como verificámos pelo percurso que fizemos ao longo das práticas do texto literário ao longo das várias metodologias, e sendo também certo que, depois dos automatismos audio-visuais, a ilusão metodológica não será tão facilmente revitalizada, é preciso imputar também, como afirmam Adam e Cordonier, à epistemologia relativista a viragem para o novo ponto de interesse que constitui a figura do leitor (cf. Adam e Cordonier, 1998: 9). A colisão de métodos, referida por Collini (à luz do que foi exposto na Parte I, teremos de concluir que o pluralismo de métodos é, antes de mais, um pluralismo de teorias), é relacionada com a perda da superioridade incontestada dos pressupostos sociais e étnicos em que estes assentavam (cf. Collini, 1993: 14).

A consideração das circunstâncias específicas, que afinal é uma das poucas premissas inquestionáveis da actividade docente, pode funcionar como antídoto à uniformização e moderar o excesso de ardor metodológico a que a obsessão pelos resultados imediatamente quantificáveis e o ressuscitado vigor das ideologias tecnocráticas e utilitaristas poderá conduzir. De resto, a abordagem interdisciplinar e globalizante do enfoque comunicativo actual não permite tal perspectiva¹⁶.

Hoje é pacífica a ideia de que “nenhum modelo pode possuir o consenso do que foi produzido *num momento político e social particular* em certos países europeus (pen-

¹⁵ Não deixa de ser curioso o facto de a investigação que se debruça sobre os métodos ter sido até à data pouco frutuosa (cf. Ferguson e Hübner, 1991: 10) e, ainda segundo Long, um constructo que acaba por se mostrar irrelevante (Long, 1991: 40), chegando a afirmar-se que o método não existe do ponto de vista do melhoramento das práticas de ensino (*id.*: 39). Entre as razões apontadas por Long para se evitar o que chama a “armadilha do método”, serão talvez de relevar, por um lado, a referência aos estudos que, consistindo na comparação de diferentes métodos, não acharam vantagens significativas na utilização de um ou outro (*id.*: 40) e, por outro lado, apesar de o método poder ou não ser de utilidade no período de formação de um professor, não constituir uma base conceptual da qual ele efectivamente parte. Refere-se que o professor tende antes a pensar em termos de actividade ou instrução aos estudantes, não fazendo uma distinção clara entre métodos, ainda que tivesse recebido formação explícita para tal (Long, 1991: 40).

¹⁶ Não é abusivo considerar que a abordagem comunicativa se inspira bastante em outros métodos, inclusivamente no método Directo ou no método da Gramática e Tradução (de que a recuperação da tradução nas práticas lectivas é exemplo), aceitando algumas técnicas que lhes são próprias, mas sem a rigidez que estes métodos possuíam.

semos na obra de Lanson em França e na De Sanctis em Itália e na tradição que iniciaram)” [cursivo do autor] (Guercio, 1988: 153).

Os diferentes métodos enquadram-se assim em opções de mais largo alcance que consensualmente devem atender sobretudo aos objectivos a atingir e à natureza do objecto. Greimas, no colóquio de Cerisy, afirma que a questão que o preocupa não é tanto de saber como ensinar literatura, mas de se interrogar sobre a função da literatura e do seu ensino num quadro geral tomado como um todo e considerado nas suas finalidades (cf. Greimas, 1981: 20). Também é revelador que Bredella defenda uma posição semelhante: “todas as decisões no âmbito da didáctica de uma disciplina deverão atender sempre ao discente, ao objecto a transmitir e ao objectivo que se pretende alcançar” (Bredella, 1989: 12).

No entanto, é de ponderar alguns aspectos, sobretudo na relação que a metodologia estabelece com os factores citados. A implantação institucional da DL, que Bredella advoga, corresponde visivelmente a um momento de interrogação sobre as perspectivas metodológicas de um ensino orientado para os problemas de recepção, o que não pode deixar de se reflectir também nos métodos utilizados. O reconhecimento da condição do educando como agente, isto é, como sujeito activo também responsável pelos efeitos educativos sobre si produzidos, particularmente relevante na situação universitária, conduz a uma visão mais flexível do método que se verifica actualmente, tendo em vista a denominada “personalização do ensino”. A tendência actual parece ser a de renunciar à utilização da palavra “método” (considerada talvez demasiado dogmática), substituindo-a por “abordagem”. Esta alteração terminológica não é indiferente. Por isso a metodologia, mais do que expor e sistematizar métodos, deverá incidir na produção de conhecimento sobre a transmissão regulada do saber e do saber fazer com a finalidade de esclarecer práticas de ensino e escolhas de orientação. A DL encontra o seu objecto na reflexão sobre o que é verdadeiramente transmissível¹⁷.

Se, em consequência do exposto, a importância da metodologia utilizada na DLE poderá ser relativizada, por maioria de razões ainda mais o poderá ser no caso da DL. Vale a pena citarmos Carlos Reis a este respeito quando, na sequência do que considera o peso excessivo da “hiperbolização da teoria” e das metodologias, se pronuncia pela não substituição do poder do método pelo poder da obra:

“Dito de outro modo: ao diminuir o poder imperativo das metodologias, a Didáctica da Literatura pretende eliminar um certo reducionismo pedagógico que poderia chegar a afectar a leitura do texto como diferença. Ao mesmo tempo, afirma-se a inversão de um

¹⁷ Chamamos a atenção para o esforço de sistematização de Pantanella que pretende isolar as noções objectiváveis das que não o são. Neste sentido, as noções de informação e saber seriam objectiváveis e passíveis de formalização teórica. Já o conhecimento é visto como o resultado interiorizado da experiência individual contendo o social e o afectivo, estados mentais, valores, e na medida em que é parcialmente inteligível, não é passível de expressão global (cf. Pantanella, 1993: 22).

procedimento aparentemente (só aparentemente, em todo o caso) irreversível: concede-se agora supremacia à lição da literatura sobre o ensino e não à lição do ensino sobre a literatura”.

(Reis, 1997: 116)

A Didáctica da Literatura entre o Poder e o Desejo

O prazer (Desejo) como efeito do saber (Poder) e da experiência

Do exposto pode concluir-se que a DL está longe de configurar um conjunto coerente e unificado. Mais insegura do que qualquer outra disciplina da definição e da legitimidade do seu objecto, parece por outro lado aspirar à liberdade que conduz, de facto, a uma grande diversidade.

Quando as questões da recepção da obra literária são transportadas para o plano pedagógico, incluindo a literatura numa didáctica das disciplinas escolares susceptível de ser organizada em saberes e prever comportamentos que demonstrem a aquisição dos saberes, várias são as dúvidas que se colocam. Se é evidente que a literatura pode integrar o processo de leitura, já não é tão evidente que a literatura deva ser objecto de actos pedagógicos e se a recepção da obra literária não se deva deixar à iniciativa própria. O risco do ensino é suprimir o Desejo, reduzindo a um conteúdo pedagógico o que deveria permanecer uma escolha própria.

A posição de Hans Magnus Enzensberger, um autor lido na Escola que já tivemos oportunidade de referir, sendo provocatória, pode conduzir a uma reflexão útil quando defende os estudantes perante os produtos da poesia e se pronuncia pela “leitura livre”. Quando comprovámos que a interpretação de poemas é frequentemente vista pelos estudantes na Escola como um trabalho forçado, esta atitude parece justificar-se. Mas, sendo certo que a poesia raramente constitui um interesse, conforme as declarações dos estudantes nos nossos inquéritos, a questão essencial é, porém, se o processo pedagógico constitui, em si, um factor de diminuição das possibilidades de prazer. Por outras palavras, a questão é se o Desejo (seguimos a formulação de Osgood) é condição essencial ao conhecimento (Poder) e não antes um dos seus efeitos.

A diferença nos dois modos de apropriação de obras que podem ser as mesmas nomeadamente a leitura como instrução, veiculada pela Escola e a leitura como sonho, consiste em que a apropriação escolar transforma a obra e inclui-a na ciência e na história. Neste sentido se pronuncia De Man ao afirmar a compatibilidade da literatura e do ensino e deste com a teoria, definindo-o não como

“(…) uma relação intersubjectiva entre pessoas mas um processo cognitivo em que o próprio e o outro se encontram apenas tangencial e contiguamente envolvidos. O único ensino digno do nome é académico e não pessoal: as analogias entre o ensino e vários

aspectos do mundo do espectáculo ou da assistência social são, na maior parte das vezes, desculpas por se ter renunciado à tarefa.

Em princípio, o saber deve poder ensinar-se. No caso da literatura, este saber implica pelo menos duas áreas complementares: factos históricos e filológicos como condição preparatória para a compreensão, e métodos de leitura ou interpretação”.

(De Man, 1989: 23-24)

Na situação pedagógica, o valor de uma necessidade momentânea é determinado situacionalmente e sujeito a negociação com outras necessidades e com outras alteridades. Mas esta variabilidade da resposta e as alterações a que é sujeita, a sua base subjectiva, não faz perder a significação dos valores, ou melhor, a questão da construção do saber. O seu carácter contingente e efémero não nos força a uma posição agnóstica ou indiferente, como bem diz I. A. Richards. Vale a pena mais uma vez citar este autor:

“Cada resposta é ‘subjectiva’ no sentido de que é um acontecimento psicológico determinado pelas necessidades e recursos da mente. Mas isto não implica que uma não seja melhor do que outra. Também podemos garantir que o que é bom para uma mente possa não ser bom para outra numa condição diferente - com diferentes necessidades e numa situação diferente. Em todo o caso, a questão fundamental, o melhor ou pior, não perde o seu significado. Apenas a deslocámos para uma base mais clara”.

(Richards, 1978: 348)

Não custa admitir que o peso da teoria pode comprometer a participação do estudante, seja porque este pode sentir a necessidade de dominar técnicas de análise, antes mesmo de tentar dar um sentido ao texto, como verificámos pelos resultados dos inquéritos, seja porque não tem os meios de verificar as demonstrações do professor (num nível de conhecimentos linguísticos elementar, é obrigado a aceitá-las, uma vez que não possui os meios de reatar e opor os elementos de um sistema que ainda lhe escapa). No entanto, como se verificou pelo exposto no capítulo 3, na medida em que os novos exercícios ligados ao texto poético negligenciam as direcções actuais da investigação literária baseadas na historicidade, entendemos que os estudos literários abandonam uma das suas justificações. Esta é a posição de Marcoin que procura recuperar a Retórica, que se tornou independente da eloquência e da prática, identificando as posturas de enunciação do Outro e da historicidade (cf. Marcoin, 1998: 27).

Neste sentido, importa retomar o interesse pelo carácter guiado da interpretação que é uma das bases da fundamentação da DL.

A hermenêutica tem enfatizado que a interpretação tem lugar num contexto determinado, o que possibilita um caminho conjunto com a TEL (cf. “empirismo e hermenêutica” no capítulo 2), pelo que a DL terá de considerar a interpretação em termos de “acto literário” nas instituições em que ocorre, mudanças institucionais e formações discursivas. No fundamental, a perspectiva de Stierle não se afasta disto quando propõe o abandono do círculo mágico da pura reflexividade, que caracteriza como *regressus ad infinitum*, em que se terá de compreender a compreensão da compreensão

e assim sucessivamente. Segundo este autor, a única hipótese de a compreensão compreender a sua própria natureza e adquirir uma melhor consciência da sua historicidade estaria no estudo da conexão entre a compreensão e a situação concreta em que ocorre (cf. Stierle, 1991: 115). Recepção e interpretação não podem deixar de ser contextuais: “a interpretação é a constituição da significação ou das possibilidades de significação na aplicação específica de contextos sobre um texto” (Hensing, 1999: 245).

Demos conta no capítulo 3 como a TEL considera os objectivos pragmáticos ligados à tradição linguística e retórica de cada disciplina num dado momento. Deste modo, assume uma particular relevância a relação texto-comentário, na qual há a distinguir dois aspectos sistémicos: um pertencente ao sistema social e o outro ao sistema do discurso. Nesta correlação entre texto e comentário, o conceito indefinido de texto adquire um sentido privilegiado, surgindo como trabalho linguístico que não só necessita de comentário mas, sobretudo, que é digno dele, enfim, “que é objecto de um debate legítimo no interior do campo” (Bronckart, 1997: 15).

A institucionalização do estudo, o estilo da compreensão e a formação discursiva apresentam-se como inextricavelmente ligados. As investigações de Stierle sobre a evolução do comentário são interessantes na medida em que, adoptando uma posição de transitividade do valor literário, conduzem à constatação de que o comentário pode encontrar-se na própria fonte da literatura como um dos seus princípios criativos, ideia que sai reforçada desde que se considere que cada obra literária é o comentário de obras que a precederam. É importante notar que este princípio de delimitação disciplinar remete para regras limitadas e relaciona-se com o comentário como instituição de leitura. Nesta apropriação social dos discursos, participa a educação também como parte integrante da concepção da filosofia política de Foucault, na medida em que um sistema de ensino é uma ritualização da palavra que, constituindo um instrumento de acesso aos discursos, reflecte as lutas sociais, com os saberes e poderes que arrastam (cf. Foucault, 1971: 46)¹⁸.

No capítulo 3 demos conta de posições que, partindo do reconhecimento do poder das análises de Foucault, Bourdieu e da Escola de Frankfurt, e portanto, assumindo a violência simbólica da comunicação pedagógica, pretendem desenvolver estratégias de anulação da reprodução de práticas escolares ideológicas, de que os professores de literatura seriam necessariamente agentes pela sua posição de poder e autoridade institucional, muitas vezes através da ideia ingénua de que basta o professor abster-se da autoridade na interacção lectiva. Não subscrevemos estas posições. De resto, como bem demonstra Foucault, aí não reside verdadeiramente o exercício do Poder.

¹⁸ Ao relacionar o comentário com os lugares institucionais, Stierle coloca a hipótese de uma “pragmática do comentário” em que a simbiose do texto e do comentário resulta numa particular formação discursiva (cf. Stierle, 1991: 120) no seguimento da relação estabelecida por Foucault do comentário com os lugares institucionais: “as ‘sociedades de discursos’, que têm por função conservar ou produzir discursos, mas para os fazer circular num espaço fechado não os distribuir senão através de regras estritas” (Foucault, 1971: 41).

Em contrapartida, será mais proveitoso para a DL dar atenção a outro tipo de violência que críticos como Culler e Susan Sontag acentuam, nomeadamente a violência subtil envolvida nas leituras académicas que assumem que a tarefa da crítica é resolver o problema interpretativo colocado pelo poema e pressupõem que o seu poder enigmático coloca um desafio que é tarefa do comentador aceitar como uma espécie de combate intelectual destinado a anular a ambiguidade. Este processo de “naturalização” que Culler refere na sua *Structuralist Poetics* (cf. op. cit.: 131-160), melhor exemplificado pelos leitores *detective* e *técnico* da nossa tipologia, traduz o processo em que o poema é forçado a revelar o seu segredo de uma forma coerente. Aliás, tivemos oportunidade de referir os inconvenientes desta abordagem na explicação de texto e no comentário (cf. pág. 41).

Também Susan Sontag relaciona a interpretação com a conformação da obra de arte ao uso comum:

“A interpretação, baseada na teoria altamente duvidosa de que uma obra de arte é constituída por itens de conteúdo, viola a arte. Transforma a arte num artigo de uso, adaptando-a a um esquema mental de categorias”.

(Sontag, 1990: 10)

O projecto alternativo à hermenêutica que propõe, uma erótica da arte, passa pela experiência sensorial e por uma atenção particular à forma. Não explicitando o que entende por “forma”, parece repetir o gesto que confirma o carácter positivo da *aesthesis* como agradabilidade e percepção dos sentidos, oposta ao acto público e social da *theoria*: “a interpretação é a vingança do intelecto sobre a arte. Mais ainda. É a vingança do intelecto sobre o mundo” (*id.*: 7).

Mas cada solução, ironicamente, só acrescenta uma redução ao mistério do poema. Para isto mesmo chama a atenção Prado Coelho quando refere que cada uma “opera uma determinada redução do texto, privilegiando certos aspectos em detrimento de outros: podemos assistir a uma redução estrutural, redução funcional e redução comunicacional” (Coelho, 1982: 155).

Ora este reconhecimento tem várias consequências importantes. Relacionando-o com o que Iser designa de virtualidade da obra, que referimos no capítulo 2, não podemos aceitar perspectivas como a de Geert Lernout que desqualifica a interpretação para valorizar os estudos textuais com o argumento que estes pretendem chegar à determinação do sentido do texto e lidam com a sua totalidade (cf. Lernout, 1996: 143). O que esteve subjacente ao longo do nosso trabalho foi o entendimento de que, tal como o texto literário não cria o seu próprio código¹⁹, também não cria o seu próprio contexto, na verdade o texto fala por um contexto ausente como afirma Bessière (cf. “relevância de uma teoria da relevância” no capítulo 3). E, desta maneira, sendo o comentário “um

¹⁹ Sobre a recursividade do código, veja-se a crítica de Aguiar e Silva à posição de Levin (cf. Aguiar e Silva, 1973: 26).

pós-texto que quer ser contexto” como diz Stierle (1991: 19), não pode deixar de ser antes um efeito provisório de uma contextualização. Qualquer contextualização, seja designada por interpretação ou estudos textuais, actualiza apenas uma parte da virtualidade da obra. É sempre, para além de provisória, múltipla e extensível.

A promessa feita pelas teorias sistémicas de um mapa unificado do conhecimento terá, pois, de ser relativizada²⁰. Não negamos, no fundamental, a relevância de uma perspectiva da leitura como acto social que tivemos oportunidade de defender no capítulo 3 e que é importante relacionar com a seguinte afirmação:

“Construímos a interpretação e fazêmo-lo com um objectivo ou uma rede de objectivos em mente, embora na maior parte dos casos não estejamos conscientes desses objectivos. Assim é possível falar de ‘falsa consciência’, da ilusão da virtude, santidade e verdade que escondem uma profunda vontade de poder”.

(Palmer, 1983: 65)

Contudo, se reconhecermos que, quando há uma aparente inter-relação de projectos (também académicos), se dá antes o caso de um se fazer à custa da redução do outro, então a decisão de que o que importa no texto literário está noutra lado que não o próprio texto poderá ser legítima, mas não é melhor, apenas diferente. Isto diz Stanley Fish quando argumenta que os estudos culturais não proporcionam uma melhor compreensão do texto literário, antes um outro ponto de vista: “os estudos culturais dizem-nos para olhar para outro lado para descobrir o significado do texto literário; eu digo que se olharmos para outro lado, veremos outra coisa” (Fish, 1993b: 11).

Se aceitarmos isto, juntamente com a visão do “mundo como texto legível” e os pressupostos da epistemologia construtivista em que o saber é entendido como progresso na compreensão, então um projecto conjunto da TEL com uma hermenêutica da alteridade não deixará de ser fundamental na DL.

A dimensão da alteridade pressupõe duas entidades. As relações entre o familiar e o estranho são complexas. O próprio eu se define pela mediação do Outro. A alteridade pode constituir uma força libertadora e uma fonte de inspiração, mas se servir de mero pretexto para o auto-reconhecimento, não há lugar para a compreensão histórica. As concepções dos estudantes não podem sobrepor-se a esta tensão que faz intervir a exigência de sentido da obra. Juízos de valor têm de se basear na continuidade ou descontinuidade histórica por entre o inevitável confronto com a dificuldade em aceder à alteridade²¹. São a memória (ou a história) e a alteridade que podem, respectivamente, ultrapassar a fronteira do tempo e do espaço (cf. Iser, 1996b: 298).

Há ainda que acentuar um ponto que, no nosso entender, é fulcral e que se relaciona com a segunda questão que pretendemos defender a seguir: a recusa em transfor-

²⁰ É utilizando este argumento que Stanley Fish nega a superioridade epistemológica dos Estudos Culturais sobre os Estudos Literários (cf. Fish, 1993b: 11).

²¹ Sobre a falta de legitimação de um discurso sobre o “outro” e os paradoxos ligados a esta problemática, veja-se a reflexão de Budick (1996).

mar a validade ou verdade numa questão de Poder. Analogamente ao que sucede com a procura da determinação das “necessidades dos estudantes” em que se submete o Desejo a uma conformação institucional (cf. pág. 64), também uma parte das teorias orientadas para o leitor enfatizam a subjectividade da experiência estética e, por extensão, a validade do julgamento estético intersubjectivo, disseminando a ideia de que a validade intersubjectiva é o resultado da persuasão, educação ou endoutrinação ligadas a comunidades interpretativas e não um processo verdadeiramente interpretativo, ou seja, um processo de cognição e compreensão. Não só os pressupostos construtivistas que aceitamos sem reservas, mas o próprio estudo que fizemos dos percursos dos nossos leitores, em que acompanhamos o processo de resposta a quatro textos e constituímos semântica do sentido, conduz-nos a que rejeitemos esta ideia.

Pode prever-se que os procedimentos didácticos graças aos quais são proporcionados instrumentos de leitura e interpretação dos textos advêm ritos quando o objectivo pedagógico permanece limitado ao nível metodológico. Neste caso, o equilíbrio sempre precário entre experiência e conhecimento, entre Desejo e Poder, resultará comprometido. Na ausência da experiência, a leitura não terá sentido para o sujeito, conforme alerta Chabanne (cf. Chabanne, 1998: 30), tal como Herman Parret identifica o sentimento com o aspecto da razão que torna possível a ciência do qualitativo (cf. pág. 166). Por conseguinte, assinala a importância da leitura ligada à linguagem da emoção, para além da linguagem das palavras, enquanto projecção de imagens que não se pensam, não se nomeiam, uma linguagem subjacente à própria linguagem do ritmo e das imagens e que é a linguagem do sujeito (cf. Chabanne, 1998: 29).

A definição da obra de arte como objecto estético, que concebe a arte como manifestação plena de uma subjectividade e de um sentimento de prazer, pode ser igualmente considerada redutora por deixar de lado a dimensão cognitiva da linguagem. É neste sentido que Silvina Rodrigues Lopes acentua que na experiência estética pensada por Kant o prazer resulta de uma actividade e representação que implica uma actividade conceptual e que a teoria da arte tem recusado com frequência a sua identificação com a estética (cf. Lopes, 1994: 456), concluindo que o que faz a obra é a interpretação, o que vai ao encontro do que temos vindo a expor.

Aceitamos sem reservas a importância destes dois níveis de leitura para o ensino da literatura e para o desenvolvimento pessoal do aluno, isto é, um nível que se ensina, avalia e investiga, desenvolvendo a sua metalinguagem e as suas metodologias, e outro nível que corresponde à actividade singular de um sujeito e que está do lado do acontecimento e do particular por oposição ao geral e ao colectivo (cf. Chabanne, 1998: 28).

Também Meschonnic classifica de falso o problema da consideração independente e exclusiva da obra ora como objecto, que pode conduzir à tentação do tecnicismo, ora como sujeito, que pode conduzir à tentação do subjectivo (Meschonnic, 1970: 28). O momento estético deve ser entendido como um encontro interpretativo total, em que o valor da poesia advém também do “trajecto ininterrupto, recíproco, entre a obra como objecto e a obra como sujeito” (*id.*: 26).

Neste sentido, a noção de experiência que referimos ao longo da nossa investigação é, de facto, fundamental na superação da dicotomia sujeito-objecto como reconhece Richard Palmer: “O repto mais importante actualmente feito à literatura americana contemporânea é o de superar o esquema sujeito-objecto pelo qual a obra tende a ser mantida à distância do intérprete, como sendo um objecto de análise” (Palmer, 1986: 247).

O carácter processual da experiência

Interpretar é apontar um sentido possível para o texto num momento histórico determinado. O carácter provisório da interpretação advém da harmonização de uma proposta estética com a percepção que dela se tem num dado momento. Assim sendo, a consideração unilateral de apenas um dos pólos da interacção pode ser de facto empobrecedora, como já referimos. Se se construir um modelo de leitura a partir do texto, a leitura é encarada como uma resposta ou ajuste a um estímulo externo e esconde a actividade criativa do leitor. Mas os modelos que partem do leitor como os de Bleich e Holland minimizam o papel do texto na exacta medida em que valorizam o papel do leitor e também não nos identificamos com a perspectiva do pragmatismo radical que tende a dar toda a autoridade ao contexto. Não é que neguemos a importância do contexto, mas reafirmamos a importância de atribuir igual poder à capacidade crítica de transcender o contexto e alterar-lhe os limites.

A conclusão a destacar do nosso capítulo que estuda a interacção entre os textos e os leitores vai precisamente ao encontro do paradigma do Poder-Resistência que também reflecte relações de domínio-subordinação. Verificámos que a relação estabelecida com o Outro (outras palavras, outras expressões, outros mundos...) constitui a dinâmica do processo interpretativo, na qual a diversidade de elementos e a tensão das oposições desempenham um papel central. E, embora pareça haver um limite à complexidade do texto para além do qual é difícil fazer ultrapassar a irritabilidade provocada pela diferença, ou pela passagem ao “modo conjuntivo” (Bredella), “estado intermédio” (Iser) ou ainda, como Iser diz noutro passo, ao “ruído perturbador”²², o poder do texto e a resistência do leitor, na tensão entre a norma e o quebrar da norma, criam o significado e o prazer e assim o Poder inclui outros três termos-chave: conhecimento, resistência e prazer. Nesta medida tem interesse notar, a propósito ainda da violência simbólica da comunicação pedagógica (de que a “naturalização dos textos” pode ser apenas um exemplo) que um dado sistema contém forças que podem desafiar

²² Vemos que, para Iser, a literatura é um acto de comunicação com a presença do ruído e que este pode ter diferentes origens, por exemplo, o código do leitor, mas que se encontra aliado à construção do sentido: “O ruído é factor constitutivo da literatura que, contudo, exige ser integrado na informação disponível para o sentido poder constituir-se (Iser, 1996a: 17).

a sua legitimidade²³. Se a interpretação é expressão e instrumento de Poder, na expressão de Prado Coelho, o “poder ganha vantagem sobre o desejo” (1982: 163), pode assumir-se também como a forma estética do eu, situando-nos na dimensão do Desejo.

Os percursos estabelecidos pelos estudantes mostram como a identificação é o desejo de identificação com o Outro, com outra coisa. “Porque o ultrapassar da irritação que resulta deste encontro se encontra associado ao prazer estético” (Grabes, 1994: 82).

Por conseguinte, uma das preocupações fundamentais da DL deverá consistir em assegurar a abertura da experiência, atendendo ao seu carácter processual e efémero. O encontro repetido com a alteridade pode ser um caminho.

Ficou claro pelo último capítulo que os prazeres da leitura não são apenas prazeres de linguagem e forma, mas também de um mundo, como aliás a hermenêutica, na linha de Ingarden, procura demonstrar. Este mundo, como defendemos, é resultado de contextualizações num processo que, como vimos, está sujeito ao princípio da variabilidade e de atitudes mutáveis e, como os filósofos da desconstrução notam, também ao princípio da contradição.

Ao aceitarmos que a leitura é motivada pelo Desejo com o objectivo de “construir uma história de vida significativa e agradável” (Hoffmann, 1994: 20-21), ao admitirmos o seu carácter processual e o paradigma do Poder-Resistência, temos de admitir também que as contextualizações do leitor combinam identificação e distanciamento. Mas cada um destes aspectos está longe de ter um efeito unitário.

A encerrar a rubrica que dedicámos ao conceito de “acto literário” no capítulo 3 rebatíamos a distinção de Umberto Eco entre interpretação e uso, sustentando depois, com o apoio das conclusões do estudo experimental, que uma leitura válida é uma interpretação da emoção estética da leitura. Isto mesmo defende Richards há muito tempo:

“(…) A análise intelectual da relação das ideias [do poema] com outras ideias da experiência ordinária que são *emocionalmente* relevantes para a sua leitura, é não só legítima mas necessária”. [sublinhado do autor]

(Richards, 1978: 277)

Por essa razão, Richards reformula a asserção de Coleridge de que é a suspensão da descrença que acompanha a leitura da poesia. Na boa leitura a questão da crença ou descrença não é pertinente. Como nos diz Seamus Heaney, a poesia é fiável (*reliable*), uma

²³ Na história da evolução do comentário que faz Stierle, desde a Antiguidade até à Renascença, é interessante notar alguns aspectos por ele referidos, nomeadamente a história da evolução do comentário ou *studium* para uma forma de recepção pessoal. Os princípios orientadores da sua análise consistem na transformação que tem lugar nos padrões de relações de poder e nas estratégias históricas que são praticadas (cf. Stierle, 1991: 123). Aliás, podem estabelecer-se afinidades entre a função reprodutiva do sistema educativo em Bourdieu, a visão foucaulniana e a Escola de Frankfurt quanto a este aspecto.

concepção a que aludimos a propósito das representações dos estudantes no final do capítulo 4.

É por isso que entendemos ser simplista a radicalização feita por certos críticos quando opõem o prazer da identificação da cultura de massas ou literatura sentimental, que seria uma identificação total, que obscureceria a reflexão e oprimiria a imaginação, à reflexão crítica do distanciamento.

Como referimos no ponto anterior, os teorizadores da cultura de massas reduzem a uma mera questão ideológica esta oposição. Eles inverteram o julgamento ao erigir em valor a suspensão de todos os níveis hierárquicos. Porém, a construção da leitura pelo leitor não será menos importante do que o texto e já verificámos pelo estudo experimental que este processo não é uniforme.

Gerhard Hoffmann diz algo que não é fundamentalmente distinto:

“A questão só poderá ser como (não se) ilusão e identificação, as forças da participação imediata, se relacionam com os prazeres (sublimados) da reflexão estética, a sua intenção e efeito construtivos e desconstrutivos”.

(Hoffmann, 1994: 22)

Nesta perspectiva, a distinção de Barthes entre prazer e fruição²⁴ torna-se inaplicável, mesmo que na literatura expressa numa LE o reconhecimento nunca seja completo. É que os percursos de leitura dos estudantes mostram que estes são antes uma combinação ou jogo entre identificação e desfamiliarização e distanciamento numa determinada ambiência (remetemos para o termo *ambiance* de Ortony referido no capítulo 3).

Por isso mesmo também é inadequado estabelecer uma distinção rígida entre a competência do especialista e o gosto irracional do consumidor porque aquele, no seu julgamento, não pode deixar de fazer intervir gostos irracionais, mesmo que certas práticas interpretativas, melhor exemplificadas pelo nosso leitor *técnico*, tendam a subjugar a subjectividade e a sublimar o Desejo.

O encontro repetido com a alteridade conduzirá à aceitação da ambiguidade e abertura à indeterminação, fundamentais na suspensão do julgamento prematuro.

Não deixamos de pensar que o que está subjacente ao medo da indeterminação do significado é também uma questão pedagógica, nomeadamente o medo de que com a negação da ideia da interpretação correcta a própria ideia da pedagogia também soçobre por já não haver razão para a procura do conhecimento na actividade interpretativa. A defesa que Geoffrey Hartman faz da indeterminação constitui, no entanto, uma verdadeira didáctica da leitura literária²⁵.

²⁴ Barthes distingue entre o prazer do reconhecimento, ligado a uma prática confortável da leitura, e a leitura como fruição que faz vacilar e entrar em crise (cf. Barthes, 1980: 49).

²⁵ A fidelidade à autoridade imanente do texto na desconstrução é, como reconhece Aguiar e Silva, a “pedra angular da *ética* profissional do professor de literatura” [cursivo do autor] (Aguiar e Silva, 1993: 76). A leitura é sujeita a deriva mas também à ontologia do texto literário (*id.*: 77).

O que Hartman sugere é que a própria noção de indeterminação é em si antidogmática e que a sensibilidade para a ambiguidade e abertura à indeterminação são atitudes importantes a desenvolver na leitura literária. De resto, toda a crítica ligada à desconstrução acentua o facto de o objectivo de fechar a obra, isto é, de limitar as possibilidades interpretativas, em vez de as abrir, pode conduzir a atitudes de repressão dos modos como o texto resiste a esse fechamento, revelando uma leitura grosseira que ignora as subtilezas do texto. Hartman denomina a leitura aberta um discurso suspensivo mas libertador para contemplação, análise e jogo:

“Recordar um poema é mantê-lo, e não resolvê-lo num sentido acessível. Este discurso suspensivo constitui a crítica, e pode distinguir-se da interpretação escolar bem como da positividade da interpretação academicamente aplicada”.

(Hartman, 1980: 274)

A literatura, na expressão feliz de Bercovitch, “é a voz do silêncio cognitivo” (Bercovitch, 1996: 249)²⁶. Se a Didáctica da Literatura vai no sentido do dizível, da clarificação e do sistemático, a própria literatura vai no sentido contrário, o sentido do inefável, da incerteza e do assistemático, e “continua a chamar-nos para áreas onde a explicação falha” (*ibid.*). Substituir a literatura por um saber sobre a literatura e uma série de informações sobre o literário é procurar a segurança que a própria literatura abala. A DL não poderá deixar de contemplar esta tensão entre o processo de validação disciplinar, o processo interpretativo, e o pensamento poético em que “a poesia desvenda, quanto mais não seja, um véu, da interposição de outros véus” (Nemésio, 1989: 708):

“O problema é como transformar os instrumentos disciplinares de fechamento (coerência, relação causal, esquema racional) num meio de abertura-infinita”.

(Bercovitch, 1996: 253)

²⁶ Trata-se de uma frase inspirada na teoria etnográfica recente, e que foi usada por Bercovitch numa comunicação apresentada à Sociedade Etnológica Americana (cf. Bercovitch, 1996: 255).

Referências Bibliográficas

A. Teoria(s), análises e ensino da literatura

- AA.VV. (1983), *Diccionario de las Ciências de la Education*, Vol.I, Madrid, Santillana.
- AA.VV. (1997), *Enciclopedia of Contemporary Literary Theory*, Toronto / Buffalo / London, University of Toronto Press (1ª ed.: 1993).
- ADAM, Jean-Michel e J. P. GOLDENSTEIN (1976), *Linguistique et Discours Littéraire*, Paris, Larousse.
- ADAM, Jean-Michel (1985), *Pour Lire le Poème*, Bruxelles / Paris, Ed. A. de Boeck e Duculot.
- ADAM, Jean-Michel (1991), *Langue et Littérature*, Paris, Hachette.
- ADAM, Jean-Michel (1992), *Les Textes: Types et Prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, Jean-Michel (1997), “Los textos: heterogeneidad y complejidad” in José Cantero et al. (org.s), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*, Barcelona, Universidade de Barcelona.
- ADAM, Jean-Michel e CORDONIER, Noël (1998), “Enseigner aujourd’hui la littérature”, *Le Français Aujourd’hui*, 121, pp. 6-11.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1973), “O texto literário e os seus códigos”, *Colóquio Letras*, 21, pp. 17-28.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1977), *Competência Linguística e Competência Literária*, Coimbra, Almedina.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1984), “Teorização literária” in Actas do X Encontro de Professores Universitários Brasileiros de Literatura Portuguesa. *I Colóquio Luso-Brasileiro de Professores Universitários de Literaturas de Expressão Portuguesa*, Lisboa / Coimbra / Porto, Instituto de Cultura Brasileira, pp. 259-273.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1987), “A ‘leitura’ de Deus e as leituras do homens”, *Colóquio Letras*, 100, pp. 19-23.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1993), “A teoria da deconstrução, a hermenêutica literária e a ética da leitura”, *O Escritor*, 1, pp. 74-79.

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1996), *Teoria da Literatura*, 8ª ed., Coimbra, Almedina (1ª ed.: 1967).
- ALARCÃO, Isabel (1992), "Prefácio" in Ana Isabel Andrade e Maria Helena de Araújo e Sá, *Didáctica da Língua Estrangeira*, Rio Tinto, Edições Asa, pp. 7-15.
- ALBALADEJO MAYORDOMO, Tomás (1987), "Componente pragmático, componente de representación y modelo lingüístico-textual" in Enrique Bernárdez (org.), *Lingüística del Texto*, Madrid, Arco Libros, pp. 179-228.
- ALIX, Christian (1989), "Formes d' apprentissage dialogiques et communication interculturelle. Eléments conceptuels et méthodologiques pour la définition d'une didactique interculturelle" in J. Retschitzky et al., *La Recherche Interculturelle*, vol. 2, Paris, Harmattan, pp. 295-303.
- AMOR, Séoud (1994), "Document authentique ou texte littéraire en classe de français", *ELA - Études de Linguistique Appliquée*, 93, Janeiro-Março, pp. 8-24.
- ANDRADE, Ana Isabel e Maria Helena ARAÚJO e SÁ (1992), *Didáctica da Língua Estrangeira*, Rio Tinto, Edições Asa.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1995), "Prefácio" a *Obra Poética*, vol. I., Lisboa, Caminho (1ª ed.: 1944-1962).
- ANDRINGA, Els (1991), "Talking about literature in an institutional context. An empirical approach", *Poetics*, 20, pp. 157-172.
- ANDRINGA, Els (1996), "The art of being anti-conventional" in Harald Hendrix et al. (org.), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 1-6.
- APPLEBEE, Arthur (1978), *The Child's Concept of Story*, Chicago, University of Chicago Press.
- APPLEBEE, Arthur (1982), "Literature" in AA.VV., *Encyclopedia of Educational Research*, 5ª ed., vol. 3, London / New York, Macmillan Publishing Co, pp. 1105-1117.
- APPLEBEE, Arthur (1985), "Studies in the spectator role: an approach to response to literature" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 87-102.
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (1992), Vide ANDRADE, Ana Isabel
- ASSCHE, Armand (1991), "Content-analysis and 'experimental' methods in literary study: scientific twins or opponents?" in Elrud Ibsch, Dick Schram e Gerard Steen (org.s), *Empirical Studies of Literature*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 347-353.
- BACCAR, Alia Bornaz (1991), *La Mer, Source de Création Littéraire en France au XVII siècle*, Paris / Seattle / Tübingen, Narr (Papers on French Seventeenth-Century Literature).
- BARSCHE, Achim (1991), "The empirical theory of literature and systems theory" in Elrud Ibsch, Dick Schram e Gerard Steen (org.s), *Empirical Studies of Literature*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 355-362.

- BARSCH, Achim, Gebhard RUSCH e Reinhold VIEHOFF (org.s), (1994), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, Frankfurt, Suhrkamp.
- BARTHES, Roland (1978), *Crítica e Verdade*, tradução do francês de Madalena da Cruz Ferreira, Lisboa, Edições 70 (publicado originalmente em 1966).
- BARTHES, Roland (1980), *O Prazer do Texto*, tradução do francês de Maria Margarida Barahona, Lisboa, Edições 70 (publicado originalmente em 1973).
- BATH, Michael (1996), Vide FURNISS, Tom
- BAUER, Werner et. al. (1972), *Text und Rezeption*, Frankfurt, Athenäum Verlag.
- BAUMGRATZ-GANGL, Gisela (1993), *Compétence Transculturelle et Échanges Éducatifs*, tradução do alemão para o francês de Daniel Malbert, Paris, Hachette.
- BEACH, Richard (1985), "Discourse conventions and researching response to literary dialogue" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 103-127.
- BEAUGRANDE, Robert (1982), "Empirical rationalism in literary studies" in Siegfried Schmidt, *Foundations for the Empirical Study of Literature*, tradução do alemão para o inglês de Robert de Beaugrande, Hamburg, Helmut Buske pp. 3-11, (publicado originalmente em 1980).
- BELCHIOR, Maria de Lurdes (1981), "Heróis e mitos n` Os Lustadas e na Mensagem", *Persona*, 4, pp. 3-8.
- BELO, D. (1997), Vide MATTOSO, José
- BENTON, Michael e Geoff FOX (1985), "What happens when we read poems?" in *Teaching Literature*, Oxford, Oxford University Press, pp. 19-32.
- BÉRARD, Evelyne (1991), *L'Approche Communicative*, Paris, CLE International.
- BERCOVITCH, Sacvan (1996), "A literary approach to cultural studies" in Marjorie Garber, Rebecca L. Walkowitz e Paul Franklin (org.s), *Field Work - Sites in Literary and Cultural Studies*, New York / London, Routledge, pp. 247-255.
- BERG, Henk de (1995), "Empirical science of literature, literary historiography, and the problem of textual analysis" in Gebhard Rusch (org.), *Empirical Approches to Literature*, Siegen, LUMIS Publications, Univ. Siegen, pp. 142-148.
- BERTRAND, Denis e Françoise PLOQUIN (1988a), "Présentation: la perspective du lecteur", *Le Français dans le Monde*, nº especial Fev./Março, pp. 2-4.
- BERTRAND, Denis e Françoise PLOQUIN (1988b), "Lire pour écrire", *Le Français dans le Monde*, nº especial Fevereiro / Março, pp. 123-132.
- BESNIER, Jean- Michel (1995), "Paradigmas da comunicação", tradução de Regina Fonseca, *Colóquio Educação e Sociedade*, 8/9, Março/Julho, pp. 61-99.
- BESSE, Henri (1980), "Enseigner la compétence de communication", *Le Français dans le Monde*, 153, Maio / Junho, pp. 41-47.
- BESSE, Henri (1982), *Littérature et Classe de Langue*, Paris, Crédif-Hatier.
- BESSE, Henri (1988), "Sur une pragmatique de la lecture littéraire", *Le Français dans le Monde*, nº especial Fevereiro / Março, pp.53-62.

- BESSIÈRE, Jean (1996), "Literature, cultural relativism and the efficacy of cognitive minimalism" in Harald Hendrix et al. (org.), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 13-18.
- BESSIÈRE, Jean (1998), "Notes sur la décontextualisation littéraire" in *Littérature et Théorie*, Paris, Champion Editions, pp. 43-80.
- BEX, Tony (1994), "The relevance of genre" in Roger Sell e Peter Verdonk (org.s), *Literature and the New Interdisciplinarity*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 107-129
- BIARD, Jacqueline e Frédérique DENIS (1993), *Didactique du Texte Littéraire*, Paris, Nathan.
- BLEICH, David (1985), "The identity of pedagogy and research in the study of response to literature" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 253-272.
- BLEICH, David (1994), "Epistemological assumptions in the study of response" in Jane Tompkins (org.), *Reader-Response Criticism*, Baltimore / London, John Hopkins, pp. 134-163 (publicado originalmente em 1978).
- BLOOM, Harold (1994), *The Western Canon: the Books and School of the Ages*, New York / San Diego / London, Harcourt Brace and Co.
- BOISSINOT, Alain et al. (1986), *Nous enseignons la littérature*, n° especial (monografia) de *Le Français Aujourd'hui*.
- BONNYCASTLE, Stephen (1996), *In Search of Authority*, Ontario / California / London, Broadview Press.
- BOURDET, Jean-François (1988), "Texte littéraire: l'histoire d'une désacralisation", *Le Français dans le Monde*, n° especial Fevereiro / Março, pp. 144-148.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *O Que Falar Quer Dizer*, tradução do francês de Wanda Anastácio, Lisboa, Difel (publicado originalmente em 1982)
- BOURGAIN, Dominique (1989), Vide PAPO, Éliane
- BRAUT, Guy (1983), "Enseignants, apprenants et communication", *Le Français dans le Monde*, 178, pp. 87-93.
- BREDELLA, Lothar (1989), *Introdução à Didáctica da Literatura*, tradução do alemão de Maria Assunção Pinto Correia, Hannelore Araújo, Irmtraud May e Aires Graça, Lisboa, Dom Quixote (publicado originalmente em 1976).
- BREDELLA, Lothar (1994), "Two concepts of art: art as truth or as dialogue" in Gerhard Hoffmann e Alfred Hornung (org.s), *Affirmation and Negation in Contemporary American Culture*, 2ª ed., Heidelberg, Winter (1ª ed.: 1993).
- BREDELLA, Lothar (1996), "Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht?" in Wolfgang Börner e Klaus Vogel (org.s), *Texte im Fremdspracherwerb*, Tübingen, Narr, pp. 127-151.
- BRONCKART, J.P. (1997), "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature" in José Cantero et al. (org.s), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*,

Didáctica de la Lengua y la Literatura, 311
 Sociedad Española de

- Actas do IV Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didáctica de Língua e Literatura, Barcelona, Universidade de Barcelona, pp. 13-23.
- BRONCKART, J.P. e Itziar PLAZAOLA GIGER (1998), "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", *Pratiques*, 97-98, pp. 35-58.
- BRUMFIT, Christopher (1991), "Problems in defining instructional methodologies" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 131-160.
- BRUSCH, Wilfried (1996), "Contextualizing literary texts. The reception process in english language teaching" in Rüdiger Ahrens e Laurenz Volkmann (org.s), *Why Literature Matters*, Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, pp. 135-145.
- BUDICK, Sanford (1996), "Crises of alterity" in Sanford Budick e Wolfgang Iser (org.s), *The Translatability of Cultures*, Stanford / California, Stanford University Press, pp. 1-22.
- BYRAM, Michaël et al. (1988), "Apprentissage des langues et perception d' autres cultures", *Le Français dans le Monde*, 219, Agosto / Setembro, pp. 59-65.
- CANVAT, Karl e LEGROS, Georges (1997), "Enseigner la poésie moderne?", *Pratiques*, 93, Março, pp. 5-29.
- CARDUNER, Jean (1970), "Programmes d' enseignement de la littérature aux États-unis", *Le Français dans le Monde*, 77, Dezembro, pp. 36-42.
- CARRILHO, Manuel Maria (1995), *Aventuras da Interpretação*, Lisboa, Presença.
- CESBRON, Georges (1985), "Nouvelle critique ou critiques nouvelles?", *L'École des Lettres*, 11, pp.5-10.
- CHABANNE, Jean-Charles (1998), "La lecture avant la lecture", *Le Français Aujourd'hui*, 121, Março, pp. 28-36.
- CHABOT, C. Barry (1985), "Understanding interpretive situations" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 22-32.
- CHEVALIER, Jean (org.), (1969), *Dictionnaire des Symboles*, Paris, Robert Laffont.
- CHOMSKY, Noam (1984), "Linguagem" in *Enciclopédia Einaudi, Linguagem-Enunciação*, vol. 2., Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 11-56.
- COELHO, Eduardo Prado (1982), *Universos da Crítica*, Lisboa, Edições 70.
- COELHO, Eduardo Prado (1984), *A Mecânica dos Fluidos*, Lisboa, Imprensa Nacional / Casa da Moeda.
- COELHO, Jacinto do Prado (1982), "Prefácio" in Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego*, vol. 2, Lisboa, Ática, pp. VII-XXIII (1ª ed. 1961).
- COFER, Charles (1963), Vide MARSCHALL, George
- COLLINI, Stefan (1993), "Introdução: interpretação terminável e interminável" in *Interpretação e Sobreinterpretação*, tradução do inglês de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Presença, pp. 11-28 (publicado originalmente em 1992).
- COLLOT, Michel (1997), "Lyrisme et matérialisme", *Pratiques*, 93, pp. 31-49.
- COOPER, Charles (org.) (1985) *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

- CORDONIER, Noël (1998), vide ADAM, Jean-Michel
- COSTE, Daniel et al. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l' Europe, Strasbourg.
- COSTE, Daniel (1978), "Renouvellement méthodologique dans l' enseignement du français langue étrangère" in Ali Bouacha (org.), *La Pédagogie du Français Langue Étrangère*, Paris, Hachette, pp. 10-28.
- COSTE, Daniel (1997), "Compétences et valeurs. Éduquer pour l' Europe de demain. La sève des langues de bois", *ÉLA - Etudes de linguistique appliquée*, 106, Abril-Junho, pp. 133-140.
- CROSMAN, Inge (1980) Vide SULEIMAN, Susan
- CULLER, Jonathan (1980), "Prolegomena to a theory of reading" in Susan Suleiman e Inge Crosman (org.s), *The Reader in the Text*, Princeton / New Jersey, Princeton University Press, pp. 46-66.
- CULLER, Jonathan (1994), "Literary competence" in Jane Tompkins (org.), *Reader-Response Criticism*, 8ª ed., Baltimore / London, John Hopkins, pp. 101-117 (publicado originalmente em 1975).
- CULLER, Jonathan (1995), "A literariedade" in Mark Angenot et al.(org.), *Teoria Literária*, tradução de Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira, Lisboa, Dom Quixote, pp. 43-58.
- DAVEAU, Suzanne (1997), Vide MATTOSO, José
- DEBERRE, Jean-Christophe et al. (1993), "L'ouverture européenne: un enjeu académique mobilisateur et problématique", *Éducation et Pédagogies*, 18, Junho, pp. 22-32.
- DELAS, Daniel (org.), (1992), "De la didactique de la littérature", *Le Français Aujourd'hui*, 100, pp. 114-123.
- DE MAN, Paul (1989), *A Resistência à Teoria*, tradução do inglês de Teresa Louro Pérez, Lisboa, Edições 70 (publicado originalmente em 1989).
- DENIS, Frédérique (1993), Vide BIARD, Jacqueline
- DIAS, Maria de Jesus (1994), *A Leitura Literária entre o Texto e o Leitor: o Modelo de Leitura de Norman Holland*, Minho, dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho (policopiada).
- DICKSON, David (1994), "Reading in the maelstrom of history. The aesthetics of meaning in Stanley Fish and M. M. Bakhtin" in Herbert Grabes (org.), *Aesthetics and Contemporary Discourse*, REAL - Yearbook of Research in English and American Literature, vol. 10, Tübingen, Gunter Narr, pp. 217-230.
- DIJKSTRA, Katinka (1996), "Cultural values in a multicultural perspective" in Harald Hendrix et al. (org.s), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 67-72.
- DOLEZEL, Lubomír (1996), "Polyfunctional or monofunctional language?" in Harald Hendrix et al. (org.s), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 73-77.
- DOMÍNGUEZ CARRAPÓS, José (1987), "Literatura y actos de lenguaje" in José António Mayoral, *Pragmática de la Comunicación Literaria*, Madrid, Arco Libros, pp. 83-121.

- DUFF, Alan e Alan MALEY (1990), *The Inward Ear*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DUFF, Alan e Alan MALEY (1991), *Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- ECO, Umberto (1983), *Lector in Fabula. Leitura do Texto Literário: a Cooperação Interpretativa nos Textos Literários*, tradução de Mário Brito, Lisboa, Presença.
- ECO, Umberto (1989), *Sobre os Espelhos*, tradução de Beatriz Borges, Rio de Janeiro, Nova Fronteira (publicado originalmente em 1985).
- ECO, Umberto (1990), *Os Limites da Interpretação*, tradução de José Colaço Barreiros, Lisboa, Difel.
- ECO, Umberto et al. (1993), "Sobreinterpretação dos textos" in Stefan Collini (org.), *Interpretação e Sobreinterpretação*, tradução do inglês de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Presença, pp. 45-61 (publicado originalmente em 1992).
- ECO, Umberto (1994), "Significado" in *Enciclopédia Einaudi*, vol 31, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 52-95.
- EDMONDSON, Willis (1991), "Some ins and outs of foreign language classroom research" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 181-195.
- ENGLER, Balz (1990), *Poetry and Community*, Tübingen, Stauffenburg.
- ENGLER, Balz (1993), "The poem and occasion" in Peter Verdonk (org.), *From Text to Context*, London / New York, Routledge, pp. 159-170.
- ENKVIST, Nils (1991), "On the interpretability of texts in general and of literary texts in particular" in Roger Sell (org.), *Literary Pragmatics*, London / New York, Routledge, pp. 1-25.
- ENKVIST, Nils (1994), "Context" in Roger Sell e Peter Verdonk (org.s), *Literature and the New Interdisciplinarity*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 45-60.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (1990), *Polysystem Studies*, nº especial (monografia) de *Poetics Today*, 11, nº 1.
- FABRY, Roger (1981), "L'enseignement de la littérature et l'expression libre" in Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (org.s), *L'Enseignement de la Littérature*, Bruxelles / Paris / Gembloux, Ed. A. de Boeck e Duculot, pp. 198-216.
- FERGUSON, Charles e HÜBNER, Thom (1991), "Foreign language instruction and second language acquisition research in the United States" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 3-19.
- FERRÃO-TAVARES, Clara (1996), "A televisão e a competência comunicativa de alunos e professores" in *Actas do II Encontro da Associação de Línguas do Ensino Superior*, Évora, Universidade de Évora, pp.105-123 .
- FILLMORE, Charles (1981), "Pragmatics and the description of discourse" in Peter Cole (org.), *Radical Pragmatics*, New York, Academic Press, pp. 143-166.
- FINKIELKRAUT, Alain (1988), *A Derrota do Pensamento*, tradução do francês de Ana Gama e Teresa Fonseca, Lisboa, Dom Quixote (publicado originalmente em 1987).

- FISH, Stanley (1980), *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge / Mass. / London, Harvard UPP.
- FISH, Stanley (1981), "Why no one's afraid of Wolfgang Iser", *Diacritics*, II, 1, pp. 2-13.
- FISH, Stanley (1993a), "Como reconhecer um poema ao vê-lo", *Palavra*, 1, pp. 156-165.
- FISH, Stanley (1993b), "Why literary criticism is like virtue", *London Review of Books*, 10/6/93, pp. 11-16.
- FOKKEMA, Douwe (1989), "The concept of convention in literary theory and empirical research" in Theo D'haen et al. (org.s), *Convention and Innovation in Literature*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, pp. 1-16.
- FONSECA, Fernanda e Joaquim FONSECA (1977), *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Almedina.
- FOUCAULT, Michel (1971), *L'Ordre du Discours*, Paris, Gallimard.
- FOWLER, Roger (1986), *Linguistic Criticism*, Oxford / New York, Oxford University Press.
- FOX, Geoff (1985), Vide BENTON, Michael
- FRANK, Hans-Eberhard (1979), *Zur Auseinandersetzung der Schüler mit der Einheit von Individuellem und Gesellschaftlichem in literarischen Figuren des sozialistisch-realistischen Romans*, Leipzig, tese policopiada apresentada à Universidade Karl Marx.
- FREUND, Elisabeth (1987), *The Return of the Reader: Reader-Response Criticism*, London, Methuen.
- FRIEDRICH, Paul (1996), "The culture in poetry and the poetry in culture" in Valentine Daniel e Jeffrey M. Peck (org.), *Culture / Contexture*, Berkeley / Los Angeles / London, University of California Press, pp. 37-57.
- FRYE, Northrop (1971), *The Critical Path*, Midland / Bloomington, Indiana University Press.
- FURNISS, Tom e Michael BATH (1996), *Reading Poetry*, London / New York / Toronto / Munich, Prentice Hall.
- GADAMER, Hans-Georg (1990), *Wahrheit und Methode*, 6ª ed., Tübingen, Mohr (1ª edição: 1960).
- GALISSON, Robert (1991), *De la Langue à la Culture par les Mots*, Paris, CLE International.
- GALISSON, Robert (1997), "Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen", *ÉLA-Études de Linguistique Appliquée*, 106, Abril-Junho, pp. 141-160.
- GENETTE, Gérard (1979), Vide TODOROV, Tzvetan
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1976), Vide ADAM, Jean-Michel
- GOODMAN, Nelson (1995), *Modos de Fazer Mundos*, tradução de António Duarte, Lisboa, Asa (publicado originalmente em 1978).
- GOULART, Rosa Maria (1997), *Artes Poéticas*, Braga, Angelus Novus.

- GRABES, Herbert (1994), "Pleasure and the praxis of process: a transcendentalist aesthetic of the strange" in Gerhard Hoffmann e Alfred Hornung (org.s), *Affirmation and Negation in Contemporary American Culture*, Heidelberg, Winter, pp. 73-88.
- GREIMAS, A. Julien (1981), "Situation de la littérature dans l'enseignement. Transmission et communication" in Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (org.s), *L'Enseignement de la Littérature*, Bruxelles / Paris / Gembloux, Ed. A. de Boeck e Duculot, pp. 20-32.
- GROEBEN, Norbert (1970), "Die Kommunikativität moderner deutscher Lytik", *Sprache im Technischen Zeitalter*, 34, pp. 192-214.
- GROEBEN, Norbert (1977), *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft*, Kronberg, Athenäum.
- GROEBEN, Norbert (1981a), *Rezeption und Interpretation*, Tübingen, Gunter Narr.
- GROEBEN, Norbert (1981b), "The empirical study of literature and literary evaluation", *Poetics*, 10, 4/5, pp. 381-394.
- GROEBEN, Norbert (1989), Vide SCHMIDT, Siegfried
- GROEBEN, Norbert (1994), "Der Paradigma-Anspruch der Empirischen Literaturwissenschaft" in Achim Bartsch, Gebhard Rusch e Reinhold Viehoff (org.s), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, Frankfurt, Suhrkamp, pp. 21-38.
- GSCHWIND-HOLTZER (1981), *Analyse Sociolinguistique de la Communication et Didactique*, Paris, Hatier.
- GUERCIO, Giuliana Bertoni (1988), "Littératures et système littéraire", *Le Français dans le Monde*, nº especial Fevereiro / Março, pp. 149-156.
- GUERRERO, Gustavo (1998), *Teorías de la Lírica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GUIMARÃES, Fernando (1997), "A poesia e o social", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 47, pp. 93-99.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich (1987), "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura" in José António Mayoral (org.), *Estética de la Recepción*, tradução do alemão para o espanhol de Adelino Álvarez, Madrid, Arco Libros, pp. 145-175 (publicado originalmente em 1975).
- GÜNTHER, Christine (1986), *Zum ästhetischen Erleben und Werten im Literaturunterricht - Theoretische Positionen und empirische Analysen*, Berlin, dissertação apresentada ao Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut zu Berlin (policopiada).
- GUTSCHOW, Harald (1979), "Die Rehabilitierung der Literatur" in Herbert Mainusch (org.), *Literatur im Unterricht*, München, Wilhelm Fink, pp. 130-138.
- GUYER, Leland (1981), "A viagem do herói na 'Ode Marítima'", *Persona*, 4, pp. 29-35.
- HABERMAS, Jürgen (1990), *O Discurso Filosófico da Modernidade*, tradução do alemão de Ana Maria Bernardo, José Rui Meirelles Pereira, Manuel José Simões Loureiro, Maria Antónia Espadinha Soares, Maria Helena Rodrigues Carvalho,

- Maria Leopoldina de Almeida e Sara Cabral Seruya, Lisboa, Dom Quixote (publicado originalmente em 1985)
- HALTÉ, Jean-François e André PETITJEAN (1977), *Pratiques du Récit*, Paris, Cedic.
- HANDLER, Richard (1994), "Is 'identity' a useful cross-cultural concept?" in John Gillis (org.), *Commemorations: The Politics of National Identity*, Princeton / New Jersey, Princeton University Press, pp. 27-40.
- HANNIG, Dieter (1975), *Kritische Untersuchung der Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12 im Hinblick auf die Erarbeitung von Prinzipien für die Gestaltung eines Schulbuches für den Literaturunterricht in der Abiturstufe*, Wittenberg, dissertação apresentada à Universidade Martin Luther (policopiada).
- HANSSON, Gunnar (1985), "Verbal scales in research on response to literature" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 212-232.
- HARTMAN, Geoffrey (1975), *The Fate of Reading*, Chicago, University of Chicago Press.
- HARTMAN, Geoffrey (1980), *Criticism in the Wilderness*, New Haven / London, Yale University Press.
- HARTMAN, Geoffrey (1997), *The Fateful Question of Culture*, New York, Columbia University Press.
- HAUPTMEIER, Helmut e Siegfried SCHMIDT (1985), *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*, Braunschweig / Wiesbaden, Vieweg.
- HAUPTMEIER, Helmut, Dietrich MEUTSCH e Reinhold VIEHOFF (1987), *Literary Understanding from an Empirical Point of View*, Lumis Schriften (Institute for Empirical Literature and Media Research), ed. especial, vol. 14, Siegen, Siegen Univ.
- HEANEY, Seamus (1995), *The Redress of Poetry*, London / Boston, Faber and Faber.
- HEIN, Jürgen (1975), "Noch einmal: Literaturdidaktik als Rezeptionsforschung?", *Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes*, 22, 1, pp. 19-22.
- HEINE, Susanne (1986), *Untersuchungen zur Bewertung und Zensurierung im Literaturunterricht dargestellt am Beispiel schriftlicher Interpretationsleistungen der Gattungen Epik und Lyrik in der Klassenstufe 9/10*, Berlin, dissertação apresentada à Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (policopiada).
- HENSING, Dieter (1999), "Rezeption und Interpretation" in Henk De Berg e Matthias Prangel (org.s), *Interpretation 2000: Positionen und Kontroversen*, Heidelberg, Winter, pp. 241-263.
- HERRMANN, Karin et al. (1984), *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis*, Seminarbericht I, München, Goethe Institut.
- HEUERMANN, Hartmut, Peter HÜHN, e Brigitte RÖTTGER (1982), *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten*, Göttingen, Vandenhoeck e Ruprecht.
- HILLMANN, Heinz (1975), "Rezeption-empirisch" in Walter Müller-Seidel et al. (org.s), *Historizität in Sprach- und Literaturwissenschaft*, Munich, Fink, pp. 433-449.

- HINTZENBERG, Dagmar et al. (1980), *Zum Literaturbegriff in der Bundesrepublik Deutschland*, Braunschweig / Wiesbaden, Vieweg.
- HIRSCH, Eric D. (1976), *The Aims of Interpretation*, Chicago, University of Chicago Press.
- HIRSCH, Eric D. (1984), "Criticism and countertheses. On justifying interpretative norms", *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 43, 1, pp. 89-91.
- HIRSCH, Eric D. (1988), *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston / Mass., Houghton Mifflin.
- HOFFMANN, Eveline (1971), *Untersuchungen zu Kriterien der Stoffauswahl für den Literaturunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR*, Berlin, dissertação apresentada ao Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut zu Berlin (policopiada).
- HOFFMANN, Gerhard (1994), "Meaning versus pleasure: conflicting aspects of twentieth-century aesthetics" in Gerhard Hoffmann e Alfred Hornung (org.s), *Affirmation and Negation in Contemporary American Culture*, Heidelberg, Winter, pp. 1-71.
- HÖFNER, Marion (1989), *Untersuchungen zu grundlegenden Bedingungen kommunikativer Tätigkeit im Literaturunterricht*, Potsdam, tese policopiada apresentada à Faculdade de Pedagogia e Psicologia da Universidade de Pedagogia "Karl Liebknecht".
- HOHENDAHL, Peter (1987), "Sobre el estado de la investigación de la recepción" in José Antonio Mayoral (org.), *Estética de la Recepción*, tradução do alemão para o espanhol de Joaquín César Garrido Medina Madrid, Arco Libros, pp. 31-37 (publicado originalmente em 1974).
- HOLLAND, Norman (1976), "The new paradigm: subjective or transactive?", *New Literary History*, 7, pp. 335-346.
- HOLLAND, Norman (1985), "Reading readers reading" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 3-21.
- HOLUB, Robert (1984), *Reception Theory*, London / New York, Methuen.
- HUBER, Ruth (1997), "What a wonderful word... percepção sensorial-expressão linguística-prazer estético" in J. M. Oro Cabanas e J. Varela Zapata (org.s), *Adquisición y Aprendizaje de Lenguas Segundas y sus Literaturas*, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 345-349.
- HÜBNER, Anita (1975), *Vorübungen zum Erörtern im Literaturunterricht der Klassen 5 und 6 unter besonderer Berücksichtigung des Schüler-Schüler-Gesprächs*, Leipzig, tese policopiada apresentada à Universidade Karl Marx.
- HÜBNER, Thom (1991), Vide FERGUSON, Charles
- HÜHN, Peter (1982), Vide HEUERMAN, Hartmut
- HUYNH, Jeanne-Antide e LORANT-JOLLY (1998), "Presentation", *Le Français Aujourd'hui*, 121, pp. 3-4.
- IBSCH, Elrud (1989), "'Facts' in the empirical study of literature", *Poetics*, 4-5, pp. 389-404.

- IBSCH, Elrud, Dick SCHRAM, e Gerard STEEN (org.s), (1991), *Empirical Studies of Literature*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi.
- IBSCH, Elrud (1995), "A recepção literária" in Marc Angenot et al. (org.), *Teoria Literária*, tradução do francês de Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira, Lisboa, Dom Quixote, pp. 305-331.
- IBSCH, Elrud (1996), "The conventions of interpretation" in Harald Hendrix et al. (org.), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 111-117.
- IGLESIAS SANTOS, Montserrat (1994), "El sistema literario: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas" in Darío Villanueva (org.), *Avances en Teoría de la Literatura*, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 309-356.
- ISER, Wolfgang (1981), "Talk like whales", *Diacritics*, II, 3, pp. 82-87.
- ISER, Wolfgang (1991a), "Concluding remarks: why interpretation?", *New Literary History*, 1, pp. 231-239.
- ISER, Wolfgang (1991b), *Das Fiktive und das Imaginäre*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- ISER, Wolfgang (1994a), *Der Akt des Lesens*, 4ª ed., München, Wilhelm Fink Verlag (1ª edição: 1976).
- ISER, Wolfgang (1994b), *Der Implizite Leser*, 3ª ed., München, Wilhelm Fink (1ª ed.: 1972).
- ISER, Wolfgang (1994c), "The reading process: a phenomenological approach" in Jane Tompkins (org.), *Reader-Response Criticism*, Baltimore / London, John Hopkins, pp. 50-69.
- ISER, Wolfgang (1996a), "Why literature matters" in Rüdiger Ahrens e Laurenz Volkmann (org.s), *Why Literature Matters*, Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, pp.13-22.
- ISER, Wolfgang (1996b), "The emergence of a cross-cultural discourse" in Sanford Budick e Wolfgang Iser (org.s), *The Translatability of Cultures*, Stanford / California, Stanford Univ. Press, pp. 245-264.
- JAROSZ, Krzysztof (1995), "De la mythologie du réel à la mythologisation de l'écriture critique" in Jean Bessière (org.), *Études Romanesques*, Paris, Lettres Modernes, pp. 65-76.
- JAUSS, Hans Robert (1969), "Paradigmawechsel in der Literaturwissenschaft", *Linguistische Berichte*, 3, pp. 44-56.
- JAUSS, Hans Robert (1978), *Pour une Esthétique de la Réception*, tradução do alemão para o francês de Claude Maillard, Paris, Gallimard (publicado originalmente entre 1972 e 1975).
- JAUSS, Hans Robert (1984), *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, 2ª ed., Frankfurt am Main, Suhrkamp (1ª ed.: 1982).
- JAUSS, Hans Robert (1987), "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura" in Mayoral, José António (org.), *Estética de la Recepción*, tradução do alemão para o espanhol de Adelino Álvarez, Madrid, Arco Libros, pp. 59-85 (publicado originalmente em 1975).

- JAUSS, Hans Robert (1994), *Wege des Verstehens*, München, Wilhelm Fink Verlag.
- JENNY, Laurent (1990), "Écrire à l' école: jeux et enjeux" in Daniel Delas (org.) *Aimer / Enseigner la poésie*, Paris, Syros Alternatives, pp. 160-168. (Publicado originalmente em 1980, *Le Français Aujourd'hui*, 51).
- JONAS, Elke (1983), *Bertold Brechts Werk im Literaturunterricht der BRD - Ein Beitrag zur Untersuchung der Brecht-Rezeption in der BRD*, Grüstow, tese policopiada apresentada à Philosophischen Fakultät des Wissenschaftlichen Rates der Pädagogischen Hochschule "Liselotte Herrmann".
- JONAS, Hartmut (1990), "Empirical research into reception and the methodology of literature", *Poetics*, vol.19, 5, pp. 465-473.
- JUHL, P. D. (1986), *Interpretation - An Essay in the Philosophy of Literary Criticism*, Princeton / New Jersey, Princeton University Press.
- KAST, Bernd (1981), *Jugendliteratur*, München, Amsterdamer Werkheft.
- KAST, Bernd (1989), *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, 5ª ed., München, Langenscheidt.
- KINTGEN, Eugene (1983), *The Perception of Poetry*, Bloomington, Indiana University Press.
- KINTGEN, Eugene (1985), "Studying the perception of poetry" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 126-150.
- KLEIN-BRALEY, Christine (1991), "Ask a stupid question...: testing language proficiency in the context of research studies" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 73-94.
- KRAMSCH, Claire (1991), "Culture in language learning: a view from the U. S." in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 217-240.
- KRAUSS, Werner (1989), *Problemas Fundamentais da Teoria da Literatura*, tradução do alemão de Manuela Ribeiro Sanches, Lisboa, Caminho (publicado originalmente em 1968).
- LAMBERT, W. E. (1991), "Pros, cons, and limits to quantitative approaches in foreign language acquisition research" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 53-71.
- LAUFER, Romain (1995), "Arte, marketing e legitimidade", *Colóquio Educação e Sociedade*, 8/9, tradução de Regina Fonseca, pp. 127-158.
- LEGROS, Georges (1997), Vide CANVAT, Karl
- LEGROS, Georges (1998), "Enseigner aujourd'hui la littérature", *Le Français Aujourd'hui*, 121, Março, pp. 12-17.
- LERNOUT, Geert (1996), "Against interpretation" in Harald Hendrix et al. (org.s), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 140-144.

- LEVIN, Samuel R. (1987), "Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema" in Van Dijk e outros, *Pragmática de la Comunicación Literaria*, Madrid, Arco Libros, pp.59-82.
- LONG, Michael (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 39-52.
- LOPES, Silvina Rodrigues (1994), *A Legitimação em Literatura*, Lisboa, Cosmos.
- LORANT-JOLLY (1998) Vide HUYNH, Jeanne-Antide
- LOTMAN, Iouri (1995), "La conventionalité dans l'art", *TLE*, 13, pp. 9-13.
- LOURENÇO, Eduardo (1984), "Explicação pelo inferior ou a crítica sem classe contra Fernando Pessoa" in *Ocasionais I*, Lisboa, A Regra do Jogo Edições, pp. 113-117 (1ª edição: 1952).
- LUSSIER, Denise (1997), "Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues", *ÉLA - Études de linguistique appliquée*, 106, pp.231-246.
- LYONS, John (1980), *Semântica I*, Lisboa, Editorial Presença/ Martins Fontes (publicado originalmente em 1977)
- MACHEREY, Pierre (1966), *Pour une Théorie de la Production Littéraire*, Paris, François Maspero.
- MacKENZIE, Ian (1990), "Author, text, reader and community", *Journal of Literary Semantics*, 19 / 1, Abril, pp. 116-129.
- MALEY, Alan (1990), Vide DUFF, Alan
- MALEY, Alan (1991), Vide DUFF, Alan
- MALEY, Alan e Sandra MOULDING (1992), *Poem into Poem*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARCOIN, Francis (1998), "Former des lecteurs ou des lettrés?", *Le Français Aujourd' hui*, 121, Março, pp. 18-27.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1986), "Apprendre le français par les media", *Sinal*, 3, pp. 43-51.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1990), (org.), *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Lisboa, Universidade Aberta.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1995), *Sociolinguística*, Lisboa, Universidade Aberta.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1998), "Linguagem e poder" in Maria José Ferro Tavares (org.), *Poder e Sociedade* (Actas das Jornadas Interdisciplinares), vol. 2, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 367-383.
- MARSHALL, George e Charles COFER (1963), "Associative indices as measures of word relatedness: a summary and comparison of ten methods", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, vol.1, pp. 408-421.
- MARTELO, Rosa Maria (1998), *Carlos de Oliveira e a Referência em Poesia*, Porto, Campo das Letras.
- MARTIN, Serge (1996), "Il y a poésie & poésie..." , *Le Français Aujourd' hui*, 114, pp. 5-11.

- MARTINS, Manuel Frias (1995), *Matéria Negra*, 2ª ed., Lisboa, Cosmos (1ª ed.: 1993).
- MATTOSO, José, Suzanne DAVEAU, e D. BELO (1997), *Portugal. O sabor da Terra*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- McRAE, John (1991), *Literature With a Small "l"*, London, McMillan Publishers.
- McRAE, John (1998), *The Language of Poetry*, London, Routledge.
- MEIER, Bernhard (1988), "Sozialistische Persönlichkeit" in Norbert Oellers, *Literatur und Literaturunterricht in der Moderne*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, pp. 146-155.
- MESCHONNIC, Henri (1970), *Pour la Poétique I*, Paris, Gallimard.
- MESCHONNIC, Henri (1996), "Pour une poétique négative", *Le Français dans le Monde*, 114, pp. 34-40.
- MEUTSCH, Dietrich (1987), Vide HAUPTMEIER, Helmut
- MICHEL, Raymond (1998), "Lecture méthodique ou méthode de lecture a l' usage des élèves de lycée un objet didactique non identifié", *Pratiques*, 97-98, pp. 59-103.
- MIECZYSLAW, Porebski (1984), "Atribuição" in *Enciclopédia Einaudi*, tradução de Irene Gil, Porto, Imprensa Nacional, pp. 159-176.
- MILLER, Hillis (1996) "Literary study in the age of electronic reproduction" in Rüdiger Ahrens e Laurenz Volkmann (org.s), *Why Literature Matters*, Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, pp. 297-310.
- MILNER, Andrew (1996), *Literature, Culture and Society*, London, University College.
- MINER, Earl (1995), "Estudos comparados interculturais" in Marc Angenot et al. (org.), *Teoria Literária*, Lisboa, Dom Quixote, pp. 201-221.
- MOERBEEK, Jozien (1996), "Canons in context" in Harald Hendrix et al. (org.s), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 156-161.
- MOIRAND, Sophie (1992), Vide PEYTARD, Jean
- MOODY, H. L. B. (1971), *The Teaching of Literature with Special Reference to Developing Countries*, Burnt Mill / Harlow / Essex, Longman.
- MORNA, Fátima F. (1989), "Prefácio" in Vitorino Nemésio, vol. 1, pp. XI-XXVI.
- MOUCHON, J. (1985), "À la conquête de l' espace", *Le français dans le Monde*, 195, Setembro, pp. 76-78.
- MOULDING, Sandra (1992) Vide MALEY, Alan
- MUKAROVSKY, Jan (1993), *Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte*, 2ª ed. tradução de Manuel Ruas, Lisboa, Editorial Estampa (publicado originalmente em 1975).
- MURRAY, Heather (1997), "Theory and pedagogy" in Irena Makaryk (org.), *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory*, Toronto / Buffalo / London, University of Toronto Press, pp. 218-222 (1ª ed.: 1993).
- NAUMANN, Manfred (1976), *Gesellschaft - Literatur - Lesen*, 3ª ed. Berlin / Weimar, Aufbau Verlag (1ª ed.: 1973).
- NEMÉSIO, Vitorino (1989), "Apêndice" a *Obras Completas*, vol 2, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 703-712 (publicado inicialmente em 1961).

- NOJGAARD, Morten (1993), *Plaisir et Vérité - Le Paradoxe de l'Évaluation Littéraire*, Wilhelmsfeld, Gottfried Egert Verlag.
- OLIVIÉRI, Claude (1996), "La culture cultivée et ses métamorphoses", *Le Français dans le Monde*, n° especial Janeiro, pp. 8-18.
- OREY, Carmo (1995), "Introdução" in Nelson Goodman, *Modos de Fazer Mundos*, tradução de António Duarte, Lisboa, Asa, pp. 5-29 (publicado originalmente em 1978).
- ORTONY, Andrew (1985), "Theoretical and methodological issues in the empirical study of metaphor" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 151-168.
- OSGOOD, Charles (1959), "Semantic space revisited", *Word*, 15, pp. 192-201.
- OSGOOD, Charles (1965), *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*, Bloomington / London, Indiana University Press.
- PALMER, Richard (1983), "Postmodern hermeneutics and the act of reading", *Notre Dame English Journal*, vol. 15, 3, pp. 55-79.
- PALMER, Richard (1986), *Hermenêutica*, tradução do inglês de Maria Luísa Ribeiro Ferreira, Lisboa, Edições 70 (publicado originalmente em 1969).
- PANTANELLA, Raoul (1993), "Que sait-on quand on est cultivé?", *Cahiers Pédagogiques*, 313, Abril, pp. 21-23.
- PAPO, Éliane e Dominique BOURGAIN (1989), *Littérature et Communication en Classe de Langue*, Paris, Crédif.
- PARRET, Herman (1980), *Contexts of Understanding. Pragmatics and Beyond*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- PARRET, Herman (1997), *A Estética da Comunicação: Além da Pragmática*, tradução do inglês de Roberta Pires de Oliveira, Campinas, Unicamp.
- PARVAUX, Solange (1986), *La Littérature Portugaise dans l'Enseignement*, Paris, Fundação Calouste Gulbenkian / Centre Culturel Portugais.
- PAYRHUBER, Franz-Josef e Albrecht WEBER (org.s), (1978), *Literaturunterricht Heute - Warum und Wie?*, Freiburg / Basel / Wien, Verlag Herder Freiburg im Breisgau.
- PETITJEAN, André (1977), Vide HALTÉ, Jean-François
- PETITJEAN, André (org.), (1998), *Pratiques - La transposition didactique*, 97-98, pp. 7-34.
- PETÖFI, János (1975), *Vers une Théorie Partielle du Texte*, Hamburg, Helmut Buske Verlag.
- PETROSKY, Anthony (1985), "Response: a way of knowing" in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 70-81.
- PEYTARD, Jean e Louis PORCHER (org.s), (1982), *Littérature à Enseigner?*, n° especial (monografia) de *ELA - Études de Linguistique Appliquée*, 45.
- PEYTARD, Jean et al. (1982), *Littérature et Classe de Langue, Français Langue Étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF.

- PEYTARD, Jean (1988), “Des usages de la littérature en classe de langue”, *Le français dans le Monde*, nº especial Fevereiro / Março, pp. 8-17.
- PEYTARD, Jean e Sophie MOIRAND (1992), *Discours et Enseignement du Français*, Paris, Hachette.
- PICARD, Michel (1986), *La Lecture comme Jeu*, Paris, Minuit.
- PILKINGTON, Adrian (1991), “The literary reading process: a relevance theory perspective” in Elrud Ibsch, Dick Schram e Gerard Steen, (org.s), *Empirical Studies of Literature*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 117-124.
- PILKINGTON, Adrian (1994), “Against literary reading conventions” in Roger Sell e Peter Verdonk (org.s), *Literature and the New Interdisciplinarity*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 93-106.
- PIRES, António Manuel Machado (1981), “Os *Lusiadas* de Camões e a *Mensagem* de Pessoa”, *Persona* 4, pp. 43-51.
- PLAZAOLA GIGER, Itziar (1998), Vide BRONCKART, J.P.
- PLOQUIN, Françoise (1988), Vide BERTRAND, Denis
- PORCHER, Louis (1982), Vide PEYTARD, Jean
- POZUELO YVANCOS, José M. (1989), “Poética de la recepción” in *Teoría del Lenguaje Literario*, Madrid, Catedra, pp. 105-127.
- PUREN, Christian (1990), “Litterature et objectifs dans l’enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historiques”, *APLV*, 3, pp. 31-46.
- PURVES, Alan (1985), “That sunny dome: those caves of ice” in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 54-69.
- RAILLARD, G. (org.), (1970), *L’Enseignement de la Littérature aux Étrangers*, nº especial (monografia) de *Le Français dans le Monde*, 77.
- RANDALL, Marilyn (1985), “Context and convention” in *Poetics*, 14, pp. 415-431.
- REEVES, Charles (1986), “The languages of convention”, *Poetics Today*, vol. 7, 1, pp. 3-27.
- REIS, Carlos (1995), *O Conhecimento da Literatura*, Coimbra, Almedina.
- REIS, Carlos (1997), “Lectura literaria y didáctica de la literatura” in José Cantero et al. (org.s), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*, Actas do IV Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didáctica de Língua e Literatura, Barcelona, Universidade de Barcelona, pp. 113-118.
- REUTER, Yves (1985), *Pour une Analyse Institutionnelle de la Littérature*, tese de doutoramento apresentada à Universidade de Paris VIII, 5 vols. (policopiada).
- RIBEIRO, A. C. e L. C. RIBEIRO (1990), *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- RICHARDS, I. A. (1965), *The Philosophy of Rhetoric*, New York, Oxford University Press.
- RICHARDS, I. A. (1978), *Practical Criticism*, 10ª ed., London / Henley, Routledge & Kegan Paul (publicado originalmente em 1929).
- RIFATERRE, Michael (1979), *La Production du Texte*, Paris, Seuil.

- RIGOLOTT, François (1979), "Le poétique et l'analogique" in Tzvetan Todorov e Gérard Genette (org.s), *Sémantique de la Poésie*, Paris, Seuil, pp. 155-177.
- RORTY, Richard (1993), "O progresso do pragmatista" in Stefan Collini (org.), *Interpretação e Sobreinterpretação*, tradução do inglês de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Presença, pp. 81-96 (publicado originalmente em 1992).
- ROSENBLATT, Louise M. (1985), "The transactional theory of the literary work: implications for research" in Charles Cooper, (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 33-53.
- ROSENBLATT, Louise M. (1994), *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*, 2ª ed., Carbondale, Southern Illinois University Press (1ª ed.: 1978).
- RÖTTGER, Brigitte (1982), Vide HEUERMANN, Hartmut
- ROUSSIN, Philippe (1998), "Les théories de la communication devant la littérature" in Jean Bessière (org.), *Littérature et Théorie*, Paris, Champion Éditions, pp. 113-139.
- RUPP, Gerhard (1991), "Literature re-read in the classroom: the perspective of the literary act" in Elrud Ibsch et al. (org.s), *Empirical Studies of Literature*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, pp. 325-332.
- RUSCH, Gebhard (1994), Vide BARSCH, Achim
- RUSCH, Gebhard (1995), "The notion of 'empirical': knowing how" in Gebhard Rusch (org.), *Empirical Approaches to Literature*, Siegen, LUMIS-Publications, Univ. Siegen, pp. 103-108.
- SANSOT, Pierre (1996), "Les actes mineurs de l'homme dans une culture ont aussi une importance et nous renseignent sur cette culture", *Le Français dans le Monde*, n° especial de Janeiro, pp. 65-67.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994), *Pela Mão de Alice*, Porto, Afrontamento.
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima (1994), "Cultura, aura e mercado" in Alexandre Melo (org.), *Arte e Dinheiro*, Lisboa, Assírio e Alvim, pp. 99-134.
- SCHENKE, Petra (1992), *Die Rezeptionsperspektive des Schülers als Zugang zu literarischen Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe II*, tese de doutoramento apresentada à Universidade de Hamburgo (policopiada).
- SCHMIDT, Siegfried (1980a), "Fictionality in literary and non-literary discourse", *Poetics*, vol. 9, 5/6, pp. 525-546.
- SCHMIDT, Siegfried (1980b), *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft*, Braunschweig, Vieweg.
- SCHMIDT, Siegfried (1982), *Foundations for the Empirical Study of Literature*, tradução do alemão para o inglês por Robert de Beaugrande, Hamburg, Helmut Buske (publicado originalmente em 1980).
- SCHMIDT, Siegfried e Reinhard ZOBEL (1983), *Empirische Untersuchungen zu Persönlichkeitsvariablen von Literaturproduzenten*, Braunschweig / Wiesbaden, Vieweg.
- SCHMIDT, Siegfried (1985), Vide HAUPTMEIER, Helmut

- SCHMIDT, Siegfried (1989), "On the construction of fiction and the invention of facts", *Poetics*, 18, pp. 319-335.
- SCHMIDT, Siegfried e Norbert GROEBEN (1989), "How to do thoughts with words: on understanding literature" in Dietrich Meutsch e Reinhold Viehoff (org.), *Comprehension of Literary Discourse*, Berlin / New York, Walter de Gruyter, pp. 16-46.
- SCHMIDT, Siegfried (1991a), "Empirical studies in literature and the media: Perspectives for the nineties" in Elrud Ibsch et al., *Empirical Studies of Literature*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 9-17.
- SCHMIDT, Siegfried (1991b), "Text understanding - a self-organizing cognitive process", *Poetics*, 20, pp. 273-301.
- SCHMIDT, Siegfried (1996), "The Empirical Study of Literature: Reasons, Plans, Goals" in Margarida Losa et al., *Literatura Comparada: Os Novos Paradigmas*, Porto, Associação Portuguesa de Literatura Comparada, pp. 281-294.
- SCHMIDT, Siegfried (1999), "Interpretation - eine Geschichte mit Ende" in Henk de Berg e Matthias Prangel (org.s), *Interpretation 2000: Positionen und Kontroversen*, Heidelberg, Winter, pp. 31-43.
- SCHOBER, Rita (1982), *Abbild, Sinnbild, Wertung*, Berlin / Weimar, Aufbau-Verlag.
- SCHRAM, Dick (1991), Vide IBSCH, Elrud
- SEGERS, Rien T. (1996a) "Cultural and literary identity: disease or medicine?" in Harald Hendrix et al. (org.s), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 202-207.
- SEGERS, Rien T. (1996b), "Literary studies at the turn of the century: new perspectives through studying cultural identity" in Margarida Losa et al. (org.s), *Literatura Comparada: Os Novos Paradigmas*, Porto, Associação Portuguesa de Literatura Comparada, pp. 51-65.
- SEIFERT, Walter (org.), (1987), *Literatur und Medien in Wissenschaft und Unterricht*, Köln / Wien, Böhlau Verlag.
- SEIXO, Maria Alzira (1996), "Literary studies, media and low culture: some minor clues" in Harald Hendrix et al. (org.s), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 208-212.
- SELL, Roger (org.), (1991), *Literary Pragmatics*, London / New York, Routledge.
- SELL, Roger (1992), "Teaching Shakespeare on literary pragmatic principles", *The Dolphin*, 22, *Literary Pedagogics after Deconstruction*, pp. 9- 25.
- SELL, Roger e Peter VERDONCK (org.s), (1994), *Literature and the New Interdisciplinarity*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi.
- SEQUEIRA, Rosa Maria (1998), "O poder de nomear a obra literária: ainda o processo da falsa 'Loira' in Maria José Ferro Tavares (org.), *Poder e Sociedade*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 471-485.
- SHEPHERD, David (1986), "The authority of meanings and the meanings of authority. Some problems in the theory of reading", *Poetics Today*, vol. 7, 1, pp. 129-145.
- SONTAG, Susan (1990), *Against Interpretation*, New York / London / Toronto / Sydney / Auckland, Anchor Books (publicado originalmente em 1966).

- SPERBER, Dan e Deirdre WILSON (1995), *Relevance: Communication and Cognition*, 2ª ed., Oxford / Cambridge, Blackwell (1ª ed.: 1986).
- SQUIRE, James (1964), *The Responses of Adolescents While Reading Four Short Stories*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- SQUIRE, James (1985), "Studying response to literature through school surveys" in Charles Cooper, (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 287-306.
- STAROBINSKI, Jean (1978), "Préface" in H. R. Jauss, *Pour une Esthétique de la Réception*, tradução do alemão para o francês de Claude Maillard, Paris, Gallimard, pp. 7-21 (publicado originalmente em 1972-1975).
- STEEN, Gerard (1991) Vide IBSCHE, Elrud
- STEEN, Gerard (1994), "Lautes Denken zwischen Validität und Reliabilität" in Achim Bartsch, Gebhard Rusch e Reinhold Viehoff, (org.s), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, Frankfurt, Suhrkamp, pp. 297-305.
- STEINER, George (1993), *Presenças Reais*, tradução do inglês de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Presença (publicado originalmente em 1989)
- STEINMETZ, Horst (1996), "Uniqueness and contingency" in Harald Hendrix et al., *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 219-222.
- STIERLE, Karlheinz (1987), "Qué significa 'recepción' en los textos de ficción" in José Antonio Mayoral, *Estética de la Recepción*, Madrid, Arco Libros, pp. 87-143 (publicado originalmente em 1975).
- STIERLE, Karlheinz (1991), "Studium: perspectives on institutionalized modes of reading", *New Literary History*, vol. 22, 1, pp. 115-127.
- SULEIMAN, Susan e Inge CROSMAN (org.s.), (1980), *The Reader in the Text*, Princeton / New Jersey, Princeton University Press.
- SULEIMAN, Susan (1996), "Criticism and the autobiographical voice" in Marjorie Garber et al. (org.s), *Field Work, Sites in Literary and Cultural Studies*, New York / London, Routledge, pp. 256-261.
- TASSEL, Dominique (1991), "Traductions littéraires et traductions scolaires", *Le Français Aujourd'hui*, 95, pp. 21-25.
- TAVANI, Giuseppe (1983), *Poesia e Ritmo. Proposta para uma Leitura do Texto Poético*, Lisboa, Sá da Costa (reelaboração de artigos originalmente publicados entre 1970 e 1980).
- TODOROV, Tzvetan e Gérard GENETTE (org.s), (1979), *Sémantique de la Poésie*, Paris, Seuil.
- TODOROV, Tzvetan (1981), "Conclusion" in Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov, *L'Enseignement de la Littérature*, Bruxelles / Paris, Ed. A. de Boeck e Ducolot, pp. 217-225.
- TOMPKINS, Jane (1994) "An Introduction to Reader-Response Criticism" in Jane Tompkins (org.), *Reader-Response Criticism*, 8ª ed., Baltimore / London, John Hopkins, pp. ix-xxvi (1ª edição: 1980).

- TÖTÖSY DE ZEPETNEK, Steven (1992), "Systemic Approaches to Literature - An Introduction with Selected Bibliographies", *Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne de Littérature Comparée*, vol. 19, 1-2, Março / Junho, pp. 21-93.
- TOUSSAINT-DEKKER, Alida (1988), "Théories et pratiques de l'enseignement de la littérature", *Le Français dans le Monde*, nº especial, pp. 157-163.
- VALDÉS, Mario (1996), "Hermeneutics and empirical studies" in Harald Hendrix et al., *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 261-266.
- VAN DIJK, Teun A. (1981), *Studies in the Pragmatics of Discourse*, The Hague, Mouton.
- VAN EK, Jan (1993), *Objectives for Foreign Language Learning*, 2ª ed., vol. 1, Strasbourg, Council of Europe (1ª ed: 1988).
- VAN PEER, Willie (1983), "Poetic style and reader response: an exercise in empirical semics", *Journal of Literary Semantics*, vol.12, 2, pp. 3-18.
- VATTIMO, Gianni (1993), *Poesia e Ontologia*, tradução para o espanhol de Antonio Cabrera, Valência, Universidade de Valência.
- VECK, Bernard (1992), Vide DELAS, Daniel
- VERDONCK, Peter (1994), Vide SELL, Roger
- VERVLIET, Raymond (1996), "The ambiguity of canon issues in modernism: a praxiological approach" in Harald Hendrix et al. (org.s), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp.272-277.
- VERNET, Max (1970), "Nouvelle critique et enseignement", *Le Français dans le Monde*, 77, Dezembro, pp. 59-66.
- VIEHOFF, Reinhold (1983), "Rezeption und Verarbeitung - Anmerkungen zu methodischen Fragen einer empirischen Literaturwissenschaft", *Spiel - Siegner Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, 2, tomo 1, pp. 101-121.
- VIEHOFF, Reinhold (1987), Vide HAUPTMEIER, Helmut
- VIEHOFF, Reinhold (1994), Vide BARSCH, Achim
- VIETOR, Wilhelm (1984), *Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren. Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen* in Konrad Schröder (org.), München, Hueber.
- VODICKA, Felix (1976), *Die Struktur der literarischen Entwicklung*, München, Wilhelm Fink.
- WARREN, Austin (1962), Vide WELLEK, René
- WEBER, Albrecht (1978), Vide PAYRHUBER, Franz-Josef
- WEIMANN, Robert (1974), *Literaturgeschichte und Mythologie*, Berlin, Aufbau Verlag.
- WEINRICH, Harald (1988), "Pour une histoire littéraire du lecteur", *Le Français dans le Monde*, nº especial Fevereiro / Março, pp. 20-31.

- WEISBERGER, Jean (1996), "Should literary studies be unreadable?" in Harald Hendrix et al. (org.s), *The Search for a New Alphabet*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 296-300.
- WELLEK, René e Austin WARREN (1962), *Teoria da Literatura*, tradução de José Palla e Carmo, Lisboa, Publicações Europa-América (publicado originalmente em 1949).
- WENINGER, Robert (1994), *Literarische Konventionen*, Tübingen, Stauffenburg Verlag.
- WIDDOWSON, H. G. (1994), "Old song that will not declare itself: on poetry and the imprecision of meaning" in Roger Sell e Peter Verdonk (org.s), *Literature and the New Interdisciplinarity*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 31-43.
- WIELER, Petra (1991), "Communication about literature in the classroom" in Elrud Ibsch, Dick Schram e Gerard Steen (org.s), *Empirical Studies of Literature*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi, pp. 333-343.
- WILKENDING, Gisela (1976) *Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts*, 4ª ed. (aumentada), Weinheim und Basel, Beltz Verlag (1ª ed.: 1972).
- WILSON, Deirdre (1995), Vide SPERBER, Dan
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1987), *Tratado Lógico-Filosófico / Investigações Filosóficas*, tradução do alemão de M. S. Lourenço, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (publicado originalmente em 1985)
- ZOBEL, Reinhard (1983), Vide SCHMIDT, Siegfried
- ZWAAN, Rolf (1991), "The literary situational-action model and the reading process" in Elrud Ibsch, Dick Schram e Gerard Steen (org.s), *Empirical Studies of Literature*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, pp. 167-174.
- ZWAAN, Rolf (1993), *Aspects of Literary Comprehension. A cognitive approach*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

B. Metodologia da investigação

- FERREIRA, Virgínia (1986), "O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos" in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp. 165-196.
- GHIGLIONE, Rodolphe e Benjamin MATALON (1993), *O Inquérito*, 2ª ed., tradução de Conceição Lemos Pires, Oeiras, Celta Editora (publicado originalmente em 1985).
- VALA, Jorge (1986), "A análise de conteúdo" in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp. 101-128.

C. Obras poéticas

- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1995), *Obra Poética*, 3ª ed., volumes 1 e 2, Lisboa, Caminho (1ª ed.: 1944-1962).
- BELO, Ruy (1990), *Obra Poética*, 2ª ed., vol. 2, Lisboa, Presença (1ª edição: 1981)
- CAEIRO, Alberto (1984), *Poemas*, 8ª ed. Lisboa, Ática (1ª ed.: 1946).
- FERREIRA, José Gomes (1975), *Poesia I*, 6ª ed. Lisboa: Diabril (1ª ed.: 1961).
- GEDEÃO, António (1983), *Poesias Completas* (1956-1967), 9ª ed., Lisboa, Sá da Costa.
- HELDER, Herberto (1996), *Poesia Toda*, Lisboa, Assírio e Alvim.
- HORTA, Maria Teresa (1983), *Poesia Completa*, volume 1, [s/l], Litexa.
- MOURÃO-FERREIRA, David (1988), *Obra Poética*, Lisboa, Presença.
- NEMÉSIO, Vitorino (1989), *Obra Completa*, vol. 1 e 2 (*Poesia*), Lisboa, Imprensa Nacional / Casa da Moeda.
- OLIVEIRA, Carlos de (1978), *Trabalho Poético*, vol 1, Lisboa, Sá da Costa (reúne poemas entre 1941-1956).
- PESSOA, Fernando (s / d), *Mensagem*, 13ª ed., Lisboa, Ática (1ª ed.: 1979)
- PESSOA, Fernando (1981), *Poesias Inéditas*, Lisboa, Ática (publicado originalmente em 1978).
- PESSOA, Fernando (1982), *Livro do Desassossego*, vol. 2, Lisboa, Ática (1ª ed. 1961).
- RÉGIO, José (1941), *Fado*, Coimbra, Arménio Amado Ed.
- VERDE, Cesário (1983), *Obra Completa*, 4ª ed., Lisboa, Livros Horizonte (1ª ed.: 1963)

D. Documentos oficiais

- 1988 *Communication in the Modern Languages Classroom*, Strasbourg, Conselho da Europa.
- 1993 *Português, Organização Curricular e Programa para o Ensino Secundário* (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário), 4ª ed., Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- 1999 *Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis*, Frankfurt, Johann Wolfgang Goethe-Universität (Institut für Romanische Sprachen und Literaturen).

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

Figura 4.1.1	Áreas de interesse	203
Figura 4.1.2	Áreas de interesse	204
Figura 4.2	Motivações do grupo A	205
Figura 4.3.1	Preferências de leitura	207
Figura 4.3.2	Preferências de leitura	208
Figura 4.4.1	Preferências por autores	209
Figura 4.4.2	Preferências por autores	210
Figura 4.5.1	Modos de recepção dos autores	211
Figura 4.5.2	Modos de recepção dos autores	212
Figura 4.6	Expectativas de leitura	214
Figura 4.7.1	Abordagens à obra literária	216
Figura 4.7.2	Abordagens à obra literária	217
Figura 4.8.1	Actividades lectivas	219
Figura 4.8.2	Actividades lectivas	220
Figura 4.9	Expectativas em relação à crítica literária	223
Figura 4.10	Leitura de poemas modernos	225
Figura 4.11	Recordação de um poema lido	226
Figura 4.12	Conhecimento da obra poética	227
Figura 4.13.1	Avaliação da lírica actual	228
Figura 4.13.2	Avaliação da lírica actual	229
Figura 4.14.1	Expectativas em relação ao texto poético	231
Figura 4.14.2	Expectativas em relação ao texto poético	232
Figura 4.15.1	Didáctica da poesia	234

Figura 4.15.2	Didática da poesia	235
Figura 5.1.1	Percursos de leitura	240
Figura 5.1.2	Percursos de leitura	243
Figura 5.2.1	Padrões organizativos de leitura	247
Figura 5.2.2	Padrões organizativos de leitura	248
Figura 5.3.1	Avaliação dos poemas	274
Figura 5.3.2	Avaliação dos poemas	274

Quadros

Quadro 4.1.1	Caracterização do grupo A	195
Quadro 4.1.2	Caracterização do grupo P	196
Quadro 4.2	Escolas frequentadas	199
Quadro 4.3.1	Áreas curriculares	199
Quadro 4.3.2	Áreas curriculares	200
Quadro 4.4	Línguas curriculares frequentadas	201
Quadro 4.5	Domínio de línguas estrangeiras	201
Quadro 4.6	Expectativa profissional	202
Quadro 5.1.1	Força apelativa do léxico	244
Quadro 5.1.2	Força apelativa do léxico	245
Quadro 5.2.1	Relevância de palavras ou expressões	249
Quadro 5.2.2	Relevância de palavras ou expressões	250
Quadro 5.3.1	Áreas de opacidade	251
Quadro 5.3.2	Áreas de opacidade	252
Quadro 5.4.1	Associações livres	252
Quadro 5.4.2	Associações livres	254
Quadro 5.5	Caracterização do lexema «mar»	255
Quadro 5.6.1	Associações com obras literárias	257
Quadro 5.6.2	Associações com obras literárias	258
Quadro 5.7	Interpretações do poema «Mar»	266
Quadro 5.8.	Critérios de avaliação	272
Quadro 5.9	Relação da compreensão com a avaliação	275
Quadro 5.10	Relação da avaliação da compreensão com o conhecimento prévio do autor	276
Quadro 5.11	Relação da avaliação do interesse literário com a expressão de agrado	277

LISTA DE ABREVIATURAS

DLE – Didáctica das Línguas Estrangeiras

DL – Didáctica da Literatura (Estrangeira)

ELW – *Empirische Literaturwissenschaft*
Teoria Empírica da Literatura

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

NCTE – *National Council of Teachers of English* nos Estados Unidos

TLR – *Theorie Literarischer Rezeptionshandlungen*
Teoria Empírica da Recepção

TLV – *Theorie Literarischer Verarbeitungshandlungen*
Teoria Empírica da Transposição

ANEXOS

ANEXO 1

RECEPÇÃO DA POESIA PORTUGUESA MODERNA

QUESTIONÁRIO 1

Encontro-me a fazer uma investigação que pretende contribuir para o melhoramento do ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

Agradeço a sua colaboração em questionários que pretendem apurar as motivações do estudo da Literatura Portuguesa, investigar o efeito de poesias modernas no leitor e determinar a concepção que este tem da poesia actual.

As respostas aos questionários são anónimas. Escolha um nome de código e mantenha-o ao longo de todos os questionários.

Faça uma cruz no quadrado correspondente à resposta pretendida, atendendo a que pode assinalar mais do que uma resposta.

No final de cada questionário encontra-se uma folha em branco para fazer críticas ou observações que julgue pertinentes, se assim o desejar.

Rosa Maria Sequeira

Nome de Código:

Data:

Hora a que começou a responder:

Dados pessoais:

1) Idade:

2) Sexo:

3) Religião:

4) Nacionalidade:

5) Nacionalidade dos pais e avós:

6) Bairro ou localidade onde mora

7) Localidade(s) onde viveu mais tempo

8) Ocupação profissional: Desde quando?

9) Expectativa profissional:

10) Disciplinas curriculares:

11) Domina ainda outra língua estrangeira para além das línguas curriculares eventualmente referidas?

Sim Não

Se sim, diga qual

12) Que escola(s) frequentou?

13) Assinale os seus interesses: (Várias respostas são possíveis)

1 Pintura

2 Música

3 Desporto

4 Tecnologia

5 Filme

6 Vídeo

7 Fotografia

8 Política

9 Filosofia

10 Teologia

11 Literatura

12 Outros Quais?

14) Porque estuda Literatura Portuguesa? (Várias respostas são possíveis)

- 1 Gostol de saber Português dado que pouca gente o sabe
 - 2 | de literatura em geral
 - 3 | das literaturas românicas
 - 4 Interesse-me | pela língua portuguesa
 - 5 | pela cultura | africana
 - 6 | brasileira
 - 7 | portuguesa
 - 8 Tenho amigos africanos / brasileiros / portugueses
 - 9 Quero visitar África / Brasil / Portugal
 - 10 Quero saber mais sobre África / Brasil / Portugal
 - 11 Outras razões:
-
-
-
-
-
-
-
-

15) O que prefere ler no tempo livre? (Várias respostas são possíveis)

- 1 Romances
- 2 Contos
- 3 Poemas
- 4 Ensaios
- 5 Artigos de jornal
- 6 Artigos e livros de disciplinas específicas
- 7 Outros, por exemplo:

16) Nomeie dois a três autores da sua preferência, nacionais ou estrangeiros.

.....

.....

.....

17) Como chegou ao conhecimento desses autores? (Várias respostas são possíveis)

- 1 Pela escola
- 2 Por outras pessoas
- 3 Por revistas
- 4 Pela televisão
- 5 Pela rádio
- 6 Por uma biblioteca
- 7 Por livrarias
- 8 Outros modos. Quais?

23) Assinale a atenção que é dada nas aulas de Literatura às seguintes actividades:

	Nenhuma atenção	Pouca atenção	Muita atenção
23.1. Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2. Comentário escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3. Recitação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.4. Mass Media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.5. Conversa informal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.6. Discussão planeada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.7. Apresentação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outras. Especifique:.....			

24) O que espera da crítica literária de uma obra?

- 1 Uma interpretação
- 2 A interpretação certa
- 3 A elucidação desejada
- 4 A avaliação justa

25) Que acontece geralmente quando, na aula, o seu professor dá um poema para ler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

26) Lê poemas actuais? (Escritos depois de 1945)

nunca poucas vezes muitas vezes

27) Se respondeu de modo positivo, pode indicar poetas portugueses ou estrangeiros actuais que sejam da sua preferência?.....

.....

.....

28) Quando leu uma poesia actual da qual ainda se consegue lembrar?

- 1 No tempo da escola
- 2 Há alguns anos
- 3 No ano passado
- 4 No mês passado

Se ainda se lembrar:

Autor:

Título ou tema:

- 29) Conhece a obra de algum poeta português?
- 1 Sim
- 2 Não
- 30) Sob que forma a conhece?
- 1 Conheço a obra só de nome. Qual?
- 2 Poemas soltos
- 3 Antologia
- 4 Livro. Qual?
- 5 A obra completa
- 31) Quais são, na sua opinião, os traços principais da lírica actual? (Várias respostas são possíveis)
- 1 Incompreensível
- 2 Estranha
- 3 Cheia de neologismos
- 4 Marcada pela língua do dia-a-dia
- 5 Atenta a jogos de linguagem
- 6 Fascinante
- 7 Mágica
- 8 Empenhada politicamente
- 9 Socialmente crítica
- 10 Pessimista
- 11 Compreensível só por especialistas
- 12 Outros. Quais?
- 32) Qual a sua posição relativamente à frase: “Até para o leitor preparado é por vezes difícil, quando não impossível, compreender poemas modernos”?
- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Concordo | Estou indeciso(a) | Discordo |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 | 2 | 3 |
- 33) O que espera de um poema moderno? (Várias respostas são possíveis)
- 1 Processo de reconhecimento
- 2 Experiência estética
- 3 Ponto de partida para a reflexão
- 4 Descoberta de novas facetas da realidade
- 5 Confirmação da própria experiência
- 6 Compensação para um dia-a-dia triste
- 7 Enriquecimento interior
- 8 Originalidade
- 9 Experiência do enigma
- 10 Outras coisas, p. ex.

34) Acha necessário o leitor estar em sintonia com o poeta para poder interpretar o poema?

Sim

Não

35) Que aspectos acha pertinentes na análise de um poema?

	Não pertinente	Pertinente	Muito Pertinente
1 Disposição das palavras na página	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ênfase de palavras, expressões ou versos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Efeito apelativo de palavras, expressões ou versos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Recursos de expressão (estilísticos ou outros)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Componente morfo-sintática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Componente lexico-semântica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Ritmo, entoação e pausas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Sentimentos expressos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Sentimentos que o poema lhe desperta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Aquilo a que o poeta reage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Integração no estilo da época	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Elementos autobiográficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Aspectos inovadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Mundividência e sistema de valores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hora a que terminou o questionário:.....

ANEXO 2

Nome de Código:.....

Recepção da poesia portuguesa moderna [matriz utilizada nos questionários 2 a 5]

Leia o seguinte poema: * Os textos constam do anexo 3

1. Como o avalia?

- 1 bom
- 2 regular
- 3 mau
- 4 não posso avaliar

2. Acha-o compreensível?

- 1 Sim 1.1. Com restrições
- 1 Não

3. O que lhe chama a atenção em primeiro lugar?

.....
.....
.....
.....

4. Que palavra lhe chama mais a atenção?

5. Sabe indicar porquê?

.....
.....
.....
.....

6. Liste por ordem de importância os três vocábulos ou expressões que considera mais importantes:
 1º
 2º
 3º
7. Que palavras ou expressões são para si de difícil compreensão? Indique em primeiro lugar as mais difíceis.
 0 Nenhuma
 1ª
 2ª
 3ª
8. Indique dois vocábulos que lhe ocorrem para as seguintes palavras:
 * Estes foram os itens utilizados no total dos quatro questionários
 mar
 onda
 deusa
 mistério
 sal
 concha
 espuma
 pedra
9. Há alguma obra literária, portuguesa ou não, em que pensa a propósito de?
 * As mesmas palavras do item anterior
10. Considere a seguinte matriz em função do poema. Assinale com X a sua opção para cada um dos qualificativos.

	Positivo	Neutro	Negativo
complexo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
próximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
estranho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
estruturado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sossegado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inquieto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inquietante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
escuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
claro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trágico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
equilibrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desequilibrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discursivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

reflexivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ineficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
terreno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
transcendente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pessimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
optimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
intimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
realista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desapontador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
onífrico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Considere agora a matriz infra em relação à palavra MAR. Assinale com X a sua opção para cada um dos qualificativos.

	MAR		
	Positivo	Neutro	Negativo
líquido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sólido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
claro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
escuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
imenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
breve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
silencioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sossegado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
agitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
transcendente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elementar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elaborado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desviante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ambíguo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preciso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
simbólico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
descritivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sensual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
estilizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
malicioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
evocativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
estético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Como?

- 1 por acaso
- 2 por conversas com amigos
- 3 pela rádio
- 4 pela televisão
- 5 pela leitura de revistas
- 6 pelo professor de Português
- 7 histórias da literatura
- 8 antologias
- 9 outros.....

18. Conhece a obra deste autor?

- 1 Não
- 2 Poesias soltas
- 3 Uma selecção de poesias
- 4 Um livro (Qual?)
- 5 A obra completa

19. O que leu do autor pela última vez (com exclusão do poema em questão)?

Título:

20. Agradam-lhe os seus poemas?

- Sim
- Não

Justifique:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

21. Considera que a leitura deste autor é essencial do ponto de vista do interesse literário?

- Sim
- Não

22. Quanto tempo precisou para responder ao questionário?

Obs.

ANEXO 3

Texto 1

Com o mar,
as curvas das ondas
e o dorso dum peixe ao luar
fiz uma deusa
que criou o mar...

(E depois deitei-me ao comprido
com o mistério resolvido.)

Texto 2

NO FUNDO DO MAR

No fundo do mar há brancos pavores,
Onde as plantas são animais
E os animais são flores.

Mundo silencioso que não atinge
A agitação das ondas.
Abrem-se rindo conchas redondas,
Baloíça o cavalo-marinho.
Um polvo avança
No desalinho
Dos seus mil braços,
Uma flor dança,
Sem ruído vibram os espaços.

Sobre a areia o tempo poisa
Leve como um lenço.

Mas por mais bela que seja cada coisa
Tem um monstro em si suspenso

Texto 3

MAR

Concha
 escondida
 entre os lírios da espuma
 violada
 como as portas da vida
 que se cobrem
 dos «roxos lírios»
 do amor,
 coalhaste
 a praia solitária
 de pérolas
 e sal

Texto 4

Barcarola

*O silêncio aprendido
 No mar alto foi perdido
 (Cantava eu).*

*A larga espera
 No mar alto
 Quem ma dera!*

*Em nome de Deus começo
 E do mar alto
 Me despeço.*

O mar só quis dar-me sina,
 Abrir-me ossos e veias:
 A vida foi-se-me menina,
 Suas promessas dei-as.

As espumas que vimos
 Sirvam de exemplo ao Norte
 Que a minha vela orça.
 Cobri de ovos e limos
 A pedra furada. A sorte
 Com espumas se força.

Lá no alto gasoso
 Foi este esperar sonhando
 Em que vou pressuroso
 Escrevendo e apagando.

Bem aviso: Ninguém ponha
 O marfim no tabuleiro.
 Quem joga sonha,
 E nem o sonho é verdadeiro.

Que toda a cantiga é sal
 E pedra quem sabe ouvi-la:
 Ao longe ouvia-se mal,
 A distância era iludi-la.

Era criá-la ao colo
 Como se infanta fosse,
 Casta filha de Eolo
 Atrevida e precoce.

Mas torno à terra comprida,
 E quantas conchas achei
 (Tamanha a areia estendida!)
 A tornozelo calquei.

ANEXO 4

Questionário do Professor

1. Acha que vale a pena ensinar literatura?

2. Que benefícios para os alunos espera conseguir com o ensino da literatura?

3. Nota que a leitura de textos literários traz vantagens para os estudantes? Quais?

4. Em que aspectos o Departamento em que está se responsabiliza pelo ensino da Literatura?

5. Usa literatura em tradução? Se sim, para que estudantes? Tente quantificar atendendo ao número global de estudantes.

6. Como são escolhidos os textos literários?

7. Usa alguma antologia? Qual? Como a usa?

8. Qual diria que é a abordagem que mais usa?

1. Histórica
2. Análise textual
3. Centrada no aluno e na sua experiência de vida

9. A qual das abordagens os estudantes reagem melhor? _____

10. No seu entender qual é a razão?

11. Os textos literários são acompanhados de instruções e exercícios?

- Sim, sempre
 Não, nunca
 Frequentemente
 Raramente

12. Indique por números de 1 a 5 a ênfase que é dada nas aulas de Literatura às seguintes áreas (1 para a que recebe mais atenção e 5 para a que recebe menos atenção)

	1	2	3	4	5
1. LER					
2. ESCREVER					
3. FALAR					
4. OUVIR					

13. Especifique relativamente a 1. a atenção que é dada a cada actividade:

	1	2	3	4	5
leitura silenciosa					
em voz alta					
recitação					

14. Especifique relativamente a 2 a atenção que é dedicada a cada actividade:

	1	2	3	4	5
composição					
comentário					
outra actividade					

15. Especifique relativamente a 3 a atenção que é dedicada a cada actividade:

	1	2	3	4	5
apresentação oral formal					
informal					
interacção prof.-alunos					
alunos-alunos					

Índice Onomástico

- ADAM, Jean-Michel, 18, 44, 68, 69, 295
- ADORNO, Theodor, 113
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel, 14, 19, 32, 33, 41, 45, 72, 81, 148, 153, 160, 161, 163, 182, 300, 305
- ALARCÃO, Isabel, 71
- ALBALADEJO MAYORDOMO, Tomás, 180, 181
- ALIX, Christian, 78
- AMOR, Séoud, 66, 67
- ANDRADE, Ana Isabel, 58
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner, 14, 182, 188, 189, 190, 191, 192, 225, 226, 243, 244, 256, 260, 270, 274, 276, 277
- ANDRINGA, Els, 141, 145, 154
- APPLEBEE, Arthur, 36, 37, 39, 40, 52, 144, 145, 148, 175, 278
- AQUIN, Hubert, 238
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena, 58
- ARIÈS, Philippe, 48
- ARISTÓTELES, 204
- ASSCHE, Armand, 134
- AUSTEN, Jane, 154
- AUSTIN, J. L., 58, 163
- BACCAR, Alia Bornaz, 189
- BAKHTINE, Mikhail, 126
- BARSCHE, Achim, 128, 129
- BARTHES, Roland, 44, 238, 281, 289, 305
- BATH, Michael, 168
- BAUDELAIRE, Charles, 44
- BAUER, Werner, 106, 179, 227
- BAUMGRATZ-GANGL, Gisela, 23, 169
- BEACH, Richard, 154, 155
- BEAUGRANDE, Robert, 131, 133, 241
- BECKET, Samuel, 53
- BELCHIOR, Maria de Lurdes, 260
- BELO, D., 291
- BELO, Ruy, 15
- BENJAMIN, Walter, 113
- BENTLEY, Arthur, 137
- BENTON, Michael, 74
- BÉRARD, Evelyne, 50
- BERCOVITCH, Sacvan, 306
- BERG, Henk de, 105
- BERGSON, Henri, 166
- BERKELEY, George, 121
- BERTRAND, Denis, 50, 71, 73, 74
- BESNIER, Jean- Michel, 22

- BESSE, Henri, 63, 65, 66, 68, 150
 BESSIÈRE, Jean, 161, 162, 163, 169, 272, 300
 BEX, Tony, 161
 BIARD, Jacqueline, 68, 69
 BLAKE, William, 264
 BLANCHOT, Maurice, 33
 BLEICH, David, 27, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 130, 131, 146, 303
 BLOCH, Marc, 48
 BLOOM, Harold, 291
 BOISSINOT, Alain, 68, 80
 BONNYCASTLE, Stephen, 122, 126
 BOURDET, Jean-François, 70
 BOURDIEU, Pierre, 43, 65, 86, 96, 183, 289, 304
 BOURGAIN, Dominique, 51
 BRAUT, Guy, 64
 BREDELLA, Lothar, 152, 153, 253, 270, 271, 293, 294, 296, 299, 303
 BREMOND, Claude, 46
 BRETON, André, 154
 BRITTON, James, 144
 BRONCKART, Jean-Pierre, 18, 51, 52, 61, 62, 70, 79, 292, 299
 BRUMFIT, Christopher, 22
 BRUNER, Jerome, 270
 BRUSCH, Wilfried, 71, 79, 145
 BUDICK, Sanford, 301
 BYRAM, Michaël, 55, 56
- CAEIRO, Alberto, 190, 237
 CAMÕES, Luís de, 251
 CANVAT, Karl, 36, 43, 45, 76
 CARDOSO, Amadeu de Sousa, 190
 CARDUNER, Jean, 39, 49
 CARRILHO, Manuel Maria, 152
 CELAN, Paul, 106, 179
 CESBRON, Georges, 47
 CHABANNE, Jean-Charles, 302
 CHABOT, Barry, 25, 130, 137, 171
 CHEVALIER, Jean, 189
 CHEVALLARD, Yves, 67, 81
- CHOMSKY, Noam, 51, 57, 59, 185
 COELHO, Eduardo Prado, 33, 80, 117, 150, 267, 268, 300, 301
 COELHO, Jacinto do Prado, 190
 COFER, Charles, 178
 COHEN, Jean, 46
 COLERIDGE, S. T., 304
 COLLINI, Stefan, 162, 289, 290, 295
 COLLOT, Michel, 230
 COOPER, Charles, 119
 COPÉRNICO, 167
 CORDER, Pit, 139, 143
 CORDONIER, Noël, 18, 295
 COSTE, Daniel, 24, 42, 43, 56, 57, 63
 CROSMAN, Inge, 18, 148, 177
 CULLER, Jonathan, 19, 32, 120, 123, 124, 125, 162, 290, 300
- DAVEAU, Suzanne, 291
 DEBERRE, Jean-Christophe, 24
 DE CORNULIER, Benoit, 46
 DELAS, Daniel, 80, 81, 290
 DELLA VOLPE, Galvanno, 187
 DE MAN, Paul, 28, 149, 242, 249, 279, 280, 297, 298
 DENIS, Frédérique, 68, 69
 DERRIDA, Jacques, 103, 149, 181, 280
 DE SANCTIS, Francesco, 296
 DEWEY, John, 137
 DIAS, Maria de Jesus, 138
 DICKSON, David, 126, 127
 DIJKSTRA, Katinka, 287
 DILTHEY, Wilhelm, 104, 148
 DOLEZEL, Lubomír, 181
 DOMÍNGUEZ CARRAPÓS, José, 60
 DOUBROVSKY, Serge, 47
 DREWS, Jörg, 100
 DUBOIS, Jean, 96
 DUCROT, O., 48
 DUFF, Alan, 73, 74
 DURKHEIM, Émile, 172

- ECO, Umberto, 48, 84, 94, 95, 139,
 141, 148, 149, 150, 151, 152, 164,
 167, 168, 280, 295, 304
 EDMONDSON, Willis, 34
 ENGLER, Balz, 147, 215
 ENKVIST, Nils, 159
 ENZENSBERGER, Hans Magnus,
 143, 297
 ESCARPIT, Robert, 280
 EVEN-ZOHAR, Itamar, 97, 98, 129,
 130, 131, 238

 FABRY, Roger, 76
 FEBVRE, Lucien, 48
 FERGUSON, Charles, 62, 295
 FERRÃO-TAVARES, Clara, 220
 FERREIRA, José Gomes, 14, 188, 189,
 191, 193, 244, 263, 264, 273, 277
 FERREIRA, Virgínia, 174, 175
 FILLMORE, Charles, 25, 119
 FINKIELKRAUT, Alain, 287
 FISH, Stanley, 32, 84, 11, 119, 120,
 123, 124, 126, 127, 142, 146, 147,
 152, 153, 163, 165, 254, 272, 280,
 301
 FOKKEMA, Douwe, 154, 164
 FONSECA, Fernanda, 58
 FONSECA, Joaquim, 58
 FOUCAULT, Michel, 20, 299
 FOWLER, Roger, 142, 143, 147, 155
 FOX, Geoff, 74
 FRANK, Hans-Eberhard, 117
 FREUND, Elisabeth, 53, 123, 125
 FRIEDRICH, Paul, 25
 FRYE, Northrop, 53, 273
 FÜRNBURG, Louis, 117
 FURNISS, Tom, 168

 GADAMER, Hans-Georg, 85, 99, 102,
 103, 104, 132, 141, 148, 280
 GALISSON, Robert, 78, 287, 289, 291
 GEDEÃO, António, 176, 269, 270
 GENETTE, Gérard, 46, 48, 227

 GHIGLIONE, Rodolphe, 171, 172,
 173, 174, 175, 176
 GIBSON, William, 170
 GIDDENS, Anthony, 103, 104
 GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, 44, 69
 GOODMAN, Nelson, 92, 182, 183,
 184, 187, 255, 256
 GOULART, Rosa Maria, 182, 188,
 258, 269
 GRABES, Herbert, 304
 GREIMAS, A. Julien, 44, 47, 50, 80,
 296
 GREWER, Ulrich, 68
 GRICE, Paul, 59, 138, 157, 185
 GROEBEN, Norbert, 87, 88, 89, 90,
 91, 101, 102, 104, 108, 113, 128,
 130, 132, 272, 275
 GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle, 139
 GUERCIO, Giuliana Bertoni, 296
 GUERRERO, Gustavo, 227
 GUILLÉN, Claudio, 227
 GUIMARÃES, Fernando, 229
 GUMBRECHT, Hans Ulrich, 84, 108,
 149, 150
 GÜNTHER, Christine, 117
 GUTSCHOW, Harald, 71
 GUYER, Leland, 260

 HABERMAS, Jürgen, 103, 104, 127,
 128, 129, 130, 132, 145, 147, 159
 HALL, E. T., 57
 HALTÉ, Jean-François, 266
 HANDLER, Richard, 291
 HANNIG, Dieter, 116
 HANSSON, Gunnar, 179, 180
 HARTMAN, Geoffrey, 78, 125, 264,
 305, 306
 HASS, Hans-Egon, 273
 HAUPTMEIER, Helmut, 54, 88, 89,
 91, 92, 108, 132, 142, 148, 165
 HEANEY, Seamus, 230, 304
 HEIDEGGER, Martin, 102, 103, 148
 HEIN, Jürgen, 22, 83

- HEINE, Susanne, 116
 HELDER, Herbertho, 192
 HEMINGWAY, Ernest, 257
 HENSING, Dieter, 299
 HERRMANN, Karin, 65, 70
 HESSE, Hermann, 208
 HEUERMAN, Hartmut, 21, 22
 HILLMANN, Heinz, 105, 123
 HINTZENBERG, Dagmar, 92, 95
 HIRSCH, E. D., 119, 139, 141, 149,
 150, 237, 238, 291
 HOFFMANN, Eveline, 116
 HOFFMANN, Gerhard, 279, 304, 305
 HÖFNER, Marion, 116, 117
 HOHENDAHL, Peter, 22
 HOLLAND, Norman, 33, 119, 120,
 121, 122, 124, 130, 133, 137, 138,
 144, 303
 HOLUB, Robert, 32, 54, 84, 85, 89,
 90, 107, 108, 109, 111, 112, 113,
 114, 115, 118, 119, 128, 134, 275
 HORTA, Maria Teresa, 192
 HUBER, Ruth, 183
 HÜBNER, Anita, 116
 HÜBNER, Thom, 62, 295
 HUGO, Victor, 230
 HÜHN, Peter, 21, 22
 HUSSERL, Edmund, 107
 HUYNH, Jeanne-Antide, 290
 HYMES, Dell, 139
- IBSCH, Elrud, 85, 86, 89, 96, 101,
 104, 122, 128, 148, 164, 165
 IGLESIAS SANTOS, Montserrat, 91,
 93, 95, 127, 129
 INGARDEN, Roman, 85, 87, 89, 110,
 111
 ISER, Wolfgang, 22, 32, 54, 64, 84,
 85, 102, 107, 108, 109, 110, 111,
 115, 119, 125, 131, 132, 141, 149,
 153, 165, 185, 268, 270, 279, 280,
 291, 301, 303
- JAKOBSON, Roman, 32, 44, 45, 46,
 47, 59, 60, 98
 JAROSZ, Krzysztof, 238
 JAUSS, Hans Robert, 19, 22, 31, 32,
 33, 34, 47, 54, 80, 85, 86, 98, 99,
 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109,
 110, 112, 115, 117, 123, 127, 132,
 134, 153, 165, 166, 279
 JENNY, Laurent, 45, 77
 JONAS, Elke, 116
 JONAS, Hartmut, 83, 84, 116
 JUHL, P. D., 141, 148, 149, 150
- KANT, Immanuel, 77
 KAST, Bernd, 220, 221, 292
 KEATS, John, 237
 KINTGEN, Eugene, 81, 170, 174
 KINTSCH, Walter, 133, 240
 KLEIN-BRALEY, Christine, 61, 62
 KRAMSCH, Claire, 35
 KRAUSS, Werner, 142
 KRÜGER, Michael, 68
 KUHN, Thomas, 145
- LACAN, Jacques, 33
 LAMARTINE, A., 66
 LAMBERT, W. E., 203
 LANSON, Gustave, 296
 LAUFER, Romain, 20, 286
 LE GOFF, Jacques, 48
 LEGROS, Georges, 36, 43, 75, 76, 287
 LERNOUT, Geert, 300
 LEVIN, Samuel R., 72, 300
 LÉVI-STRAUSS, Claude, 44
 LINK, Hannelore, 84
 LONG, Michael, 295
 LOPES, Silvina Rodrigues, 166, 280,
 286, 302
 LORANT-JOLLY, Annick, 290
 LOTMAN, Iouri, 161
 LOURENÇO, Eduardo, 260
 LUHMANN, Niklas, 91, 105, 268
 LUKÁCS, George, 18

- LUSSIER, Denise, 55, 183
 LYONS, John, 139, 140
 MACHEREY, Pierre, 273
 MacKENZIE, Ian, 147
 MAILLOUX, Steven, 164
 MALEY, Alan, 73, 74
 MARCOIN, Francis, 289, 298
 MARQUES, Maria Emília Ricardo, 55,
 56, 59, 67, 142, 143, 147, 151,
 178, 179
 MARSHALL, George, 178
 MARTELO, Rosa Maria, 182
 MARTIN, Serge, 76
 MARTINS, Manuel Frias, 22, 27, 164
 MARX, Karl, 113, 117, 172
 MATALON, Benjamin, 171, 172, 173,
 174, 175, 176
 MATTOSO, José, 291
 MATURANA, Humberto, 91, 95, 181,
 183
 MAUSER, Wolfgang, 179
 McRAE, John, 74, 75, 289
 MEIER, Bernhard, 114
 MESCHONNIC, Henri, 45, 76, 185,
 302
 MESQUITA, Roberto de, 193
 MEUTSCH, Dietrich, 88, 89, 91, 108,
 142, 148
 MICHEL, Raymond, 18
 MIECZYSLAW, Porebski, 76
 MILLER, Hillis, 149, 222, 279
 MILNER, Andrew, 173, 205, 289
 MINER, Earl, 23
 MOERBEEK, Jozien, 292
 MOIRAND, Sophie, 41, 51, 61, 65,
 222
 MOLES, Abraham, 289
 MOODY, H. L. B., 24, 52, 53
 MORNA, Fátima F., 193
 MOUCHON, J., 57
 MOULDING, Sandra, 74
 MOURÃO-FERREIRA, David, 191
 MUKAROVSKY, Jan, 18, 22, 85, 86,
 87, 109, 279
 MURRAY, Heather, 17, 18
 MUSIL, Robert, 104
 NAUMANN, Manfred, 113, 114, 115,
 117
 NEMÉSIO, Vitorino, 14, 182, 184,
 188, 192, 193, 269, 276, 277, 291,
 306
 NEUNER, Gerhard, 68
 NOJGAARD, Morten, 179, 188, 214,
 233, 238, 273, 280
 NOVALIS, 227
 OHMANN, Richard, 147
 OLIVEIRA, Carlos de, 14, 182, 188,
 189, 192, 193, 194, 248, 277
 OLIVIÉRI, Claude, 288, 289
 OREY, Carmo, 183, 184
 ORTONY, Andrew, 141, 261, 305
 OSGOOD, Charles, 178, 179, 184,
 215, 256, 297
 PALMER, Richard, 79, 103, 125, 294,
 301, 303
 PANTANELLA, Raoul, 296
 PAPO, Éliane, 51
 PARKER, Dorothy, 145
 PARRET, Herman, 139, 162, 166, 302
 PARVAUX, Solange, 52
 PAYRHUBER, Franz-Josef, 143
 PEIRCE, Charles, 166
 PESSOA, Fernando, 189, 190, 191,
 208, 209, 215, 237, 256, 259, 260
 PETITJEAN, André, 67, 77, 81, 266,
 290
 PETŐFI, János, 181
 PETROSKY, Anthony, 170, 171
 PEYTARD, Jean, 19, 41, 50, 51, 61,
 65, 222
 PICARD, Michel, 280

- PILKINGTON, Adrian, 95, 156, 160, 161
- PIRES, António Manuel Machado, 260
- PLAZAOLA GIGER, Itziar, 18, 51, 52, 61, 62
- PLOQUIN, Françoise, 50, 71, 73, 74
- POE, Edgar A., 230
- POPPER, Karl, 172
- PORCHER, Louis, 50
- POULET, Georges, 46
- POZUELO YVANCOS, José M., 85
- PRATT, Marie Louise, 155
- PROPP, Vladimir, 44
- PTOLOMEU, 167
- PUREN, Christian, 38, 39, 40
- PURVES, Alan, 133, 169, 170
- PUTNAM, Hilary, 122
- QUEIRÓS, Eça de, 209
- RACINE, 237, 238
- RAILLARD, Georges, 49
- RANDALL, Marilyn, 155
- REEVES, Charles, 155
- RÉGIO, José, 260
- REIS, Carlos, 24, 296, 297
- REUTER, Yves, 96, 266
- RIBEIRO, A. C., 293
- RIBEIRO, L. C., 293
- RICHARDS, I. A., 21, 32, 41, 42, 118, 135, 146, 159, 169, 170, 180, 264, 298, 304
- RIFATERRE, Michael, 181, 238, 278, 279, 280
- RIGOLOT, François, 48
- RORTY, Richard, 141, 150, 151, 166, 280
- ROSENBLATT, Louise, 25, 34, 39, 44, 125, 137, 153, 171, 271
- ROUSSET, Jean, 46
- ROTH, G, 181
- RÖTTGER, Brigitte, 21, 22
- ROUSSIN, Philippe, 159, 163
- RUPP, Gerhard, 130
- RUSCH, Gebhard, 105, 128
- SÁ-CARNEIRO, Mário, 137
- SANSOT, Pierre, 288
- SANTOS, Boaventura de Sousa, 291
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima, 287
- SAPIR, Edward, 44
- SARAMAGO, José, 209
- SAUSSURE, Ferdinand de, 154
- SCHENKE, Petra, 145
- SCHILLER, F., 78, 273
- SCHLEIERMACHER, F., 148
- SCHLENSTEDT, Sílvia, 117
- SCHMIDT, Siefried, 13, 22, 54, 83, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 104, 106, 113, 120, 128, 131, 132, 133, 140, 142, 156, 161, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 174, 179, 181, 185, 239, 240, 241, 242, 272, 273, 278, 279, 290
- SCHOBER, Rita, 112
- SCHRAM, Dick, 96
- SEARLE, J. R., 138, 163
- SEGERS, Rien T., 23, 287, 291
- SEIFERT, Walter, 221
- SEIXO, Maria Alzira, 288
- SELL, Roger, 21, 155, 159, 163
- SENA, Jorge de, 286
- SEQUEIRA, Rosa Maria, 13, 14, 286
- SERRÃO, Joel, 286
- SHEPHERD, David, 118
- SKLOVSKIJ, Viktor, 85
- SKINNER, B. F., 57
- SNEED, Joseph, 95
- SOARES, Bernardo, 189
- SONTAG, Susan, 300
- SPERBER, Dan, 156, 157, 158, 160, 170, 270
- SQUIRE, James, 52, 118, 175, 239
- STAROBINSKI, Jean, 99
- STEEN, Gerard, 96, 170
- STEINER, George, 181, 182, 283

- STEINMETZ, Horst, 129
STIERLE, Karlheinz, 84, 108, 119,
130, 131, 144, 148, 299, 300, 301,
304
SULEIMAN, Susan, 18, 27, 32, 85,
148, 177
SWALES, John, 161
- TASSEL, Dominique, 37
TAVANI, Giuseppe, 187, 188
TODOROV, Tzvetan, 46, 47, 48, 291
TOMPKINS, Jane, 32, 118
TORGA, Miguel, 225, 226
TÖTÖSY DE ZEPETNEK, Steven, 96
TOUSSAINT-DEKKER, Alida, 67
TYNJANOV, Juri, 85
- VALA, Jorge, 177
VALDÉS, Mario, 106, 107
VALÉRY, Paul, 47, 149
VAN DIJK, Teun A., 240, 241
VAN EK, Jan, 56, 57
VAN PEER, Willie, 85, 178
VATTIMO, Gianni, 233
VECK, Bernard, 80
VERDE, Cesário, 286
VERDONCK, Peter, 21, 155, 159
VERVLIET, Raymond, 292
- VERNET, Max, 49, 50, 70, 120
VIEHOFF, Reinhold, 88, 89, 91, 108,
126, 128, 142, 148
VIETOR, Wilhelm, 79
VODICKA, Felix, 87, 279
- WARREN, Austin, 32, 47
WEBER, Albrecht, 143
WEBER, Max, 172
WEIMANN, Robert, 115
WEINRICH, Harald, 48, 49
WEISBERGER, Jean, 95
WELLEK, René, 32, 47, 132
WENINGER, Robert, 152, 155, 156,
160, 161
WIDDOWSON, H. G., 142, 151,
162, 279
WIELER, Petra, 145, 146
WIENOLD, Götz, 84, 87, 93, 131
WILKENDING, Gisela, 115
WILSON, Deirdre, 156, 157, 158,
160, 170, 270
WITTGENSTEIN, Ludwig, 151, 152,
172, 185
- ZOBEL, Reinhard, 92
ZWAAN, Rolf, 137, 140, 154, 241