

ANTROPOLOGIA LITERÁRIA E SEDUÇÃO GENERALIZADA: ARTICULAÇÃO QUE ILUMINA O ENSINO DE LITERATURA

*Larissa Brito dos SANTOS
Fernando César Bezerra de ANDRADE*

RESUMO

O presente artigo objetiva articular a Teoria da Sedução Generalizada do psicanalista francês Jean Laplanche e a Antropologia Literária, criada pelo teórico alemão Wolfgang Iser, evidenciando de que forma essa articulação teórica pode gerar benefícios para o ensino de literatura, destacando como os processos de autoevidenciação e emancipação corroboram o ensino-aprendizagem, tornando-o humanizador, a partir das leituras literárias e possibilitando a tradução de material inconsciente, outrora recalçado.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino; Antropologia Literária; Teoria da Sedução Generalizada.

LITERARY ANTHROPOLOGY AND GENERALIZED SEDUCTION: LINK WHO ILLUMINATE THE LITERATURE TEACHING

ABSTRACT

This article pretends to articulate the Theory of Generalized Seduction, creates by the french psychoanalyst Jean Laplanche and the Literary Anthropology, creates by the german theorist Wolfgang Iser, showing how this theoretic articulation is capable to generate benefits to learning of literature, highlighting how the procediments of self-evidenciation and emancipation corroborate to teach-learning, becoming humanizing, by the literary reading and making a traduction of repressed unconcious material possible.

KEYWORDS: Literature; Education; Literary Anthropology; Theory of Generalized Seduction.

ANTROPOLOGÍA LITERARIA E LA SEDUCCIÓN GENERALIZADA: ARTICULACIÓN QUE ILUMINA LA ENSEÑANZA DEL LITERATURA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo articular la Teoría de la seducción generalizada del psicoanalista francés Jean Laplanche y la Antropología literaria, creada por el teórico alemán Wolfgang Iser, mostrando cómo esta articulación teórica puede generar beneficios para la enseñanza de la literatura, destacando cómo los procesos de auto-divulgación y La emancipación corrobora para la enseñanza-aprendizaje, haciéndola humanizante a partir de lecturas literarias y permitiendo la traducción de material inconsciente una vez reprimido.

PALABRAS CLAVE: Literatura; Enseñanza; Antropología Literaria; Teoría de la Seducción Generalizada.



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

INTRODUÇÃO

A articulação aqui apresentada surgiu com o intuito de trazer à baila uma nova proposta para o ensino-aprendizagem da leitura literária, que leve em consideração a leitura como uma atividade de construção de sentidos, envolvendo o leitor e sua subjetividade e sendo, portanto, uma tarefa individual e emancipatória, desde que respeitado o repertório do indivíduo.

Ao mesmo tempo, a aprendizagem da leitura literária, nessa perspectiva, é humanizadora, visto que a literatura proporciona a autoevidenciação quando nos leva a confrontar nossas traduções estéticas – entendidas como formas de explicar, experimentar e sentir a vida através do texto literário – com mensagens enigmáticas há muito recalçadas, produzidas em contextos sedutores, responsáveis pela constituição do psiquismo. Para a Teoria da Sedução Generalizada, é o (des)encontro entre criança e adulto que promove a sedução da primeira pelo segundo, não de caráter pedófilo (esta, sim, patológica), mas de caráter antropológico, no sentido mesmo que Freud (1905/1996) atribuiu à sexualidade inconsciente já na infância.

Segundo Laplanche (1992), essas mensagens, de caráter sexual, implicadas na sedução humanizadora, são esquecidas, mas podem ser, ainda que parcialmente, resgatadas ou inferidas nas produções humanas: em seus conteúdos, especificamente, mas também em suas outras características (como o tipo de código utilizado para sua transmissão), as mensagens impelem, muitas vezes, a traduções posteriores. Traduzir implica em retomar memórias, mas também em recriá-las, ressignificar experiências, de sorte que a própria experiência estética, nessa perspectiva, ganha traços associados à sedução, antropológicamente considerada: excitação, excesso, força, necessidade, típicas da pulsão, por um lado; por outro, códigos de transmissão, mas também de apoio, (re)significação, representações que servem de suporte ao investimento pulsional etc. Seduzir e traduzir a partir do que resta da sedução são movimentos complementares e profundamente imbricados.

Por essa perspectiva, considerando o viés tradutivo próprio à sedução generalizada, a experiência estética com o texto literário é uma ótima ilustração para os processos que, desde Freud (1908/1996), envolvem sublimação, desejo, recalque – no sentido do que as produções culturais, em geral, e as artísticas, em particular, contêm, em seus fundamentos, material sexual inconsciente. Mas, de novo

e simultaneamente, tal experiência estética, quanto mais aberta e polissêmica, também tem o poder de atualizar a sedução e o trauma, de sorte a explicar porque nem toda experiência estética é necessariamente prazerosa, ainda que, sempre, seja significativa, marcante, tendendo para a elaboração psíquica e cultural de quem lê.

Por considerarmos o leitor como parte fundamental do processo de leitura; a atividade literária, uma interação entre o polo artístico e o polo estético; o resultado dessa interação, uma obra plurissignificativa e com uma multiplicidade de sentidos potenciais, prontos para serem concretizados a partir da relação entre o texto e as vivências desse leitor, leva-nos a enxergar benefícios da articulação teórica entre a Antropologia Literária e a Teoria da Sedução Generalizada.

Quando pensamos os problemas enfrentados e os sistemas puramente descritivos, alfarrabísticos, com que a escola tradicionalmente pretende apresentar o conhecimento literário, não nos espantamos em relação ao quanto a literatura seja experimentada com tédio e sem significação pessoal. A proposta aqui apresentada vai de encontro a essa velha prática, apresentando princípios orientadores de um ensino que tende a aumentar bastante as chances para a aprendizagem (e o próprio ensino) da literatura ser(em) carregada(os) de sentidos e produtora(es) de outros novos.

Ensinar e aprender literatura, nesta perspectiva, equivalem a conhecer o mundo através da experiência de criar a obra estética, para a qual o conhecimento sobre a literatura mostra-se, pouco a pouco, instigante e indispensável.

ANTROPOLOGIA LITERÁRIA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA

O ensino de literatura, principalmente na Educação Básica, não pode ser dissociado do ensino de leitura e da concepção de linguagem (ELIAS; KOCH, 2006) tomada pelos docentes da área. Esses aspectos têm sido objeto de estudos e investigações nas últimas décadas, principalmente devido às mudanças na própria concepção de leitura e no processo de compreensão textual:

Vários pesquisadores da área da Linguística e da Educação, preocupados com o baixo desempenho linguístico dos alunos em relação à capacidade de ler e compreender textos, de forma crítica, têm oferecido contribuições relevantes, no sentido de levar o leitor a perceber o texto como um processo ativo e complexo

de construção de conhecimentos, que se configura mediante o jogo interlocutivo entre leitor, texto e autor e as capacidades perceptuais, sociais, linguísticas e discursivas de quem lê, não esquecendo os objetivos do leitor e as condições de produção do texto (ALVES, 2014, p. 71)

Esse baixo desempenho afirmado por Alves ainda é produto de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, em que ler é entendido como tentar compreender o que se passa na mente do autor no momento da escrita, ainda que essa seja uma forma deveras ultrapassada de pensar, já superada pelos teóricos, mas ainda perpetuada nas escolas.

Com o passar dos anos, essa concepção foi alterada e a linguagem passou a ser entendida como um instrumento de comunicação em que, durante a leitura, é considerada unicamente a perspectiva do texto, assim como acreditam os formalistas russos, e grande parte dos estruturalistas até o presente momento.

No entanto, as teorias contemporâneas convergem para uma concepção de linguagem como forma de interação, e a leitura como comunicação entre o autor, o texto e o leitor (ELIAS; KOCH, 2006). Desse modo, podemos finalmente compreender a leitura como um evento sociocomunicativo e um processo de construção de sentidos que não possui significados fechados, únicos, mas sim, aqueles construídos também a partir da experiência de cada leitor em potencial.

Com o intuito de compreender quais os procedimentos ativados na leitura de um texto literário e de que forma essa leitura pode ser ensinada, de forma processual, por meio do sistema educacional de ensino, direcionado a alunos que, muitas vezes, não conhecem a literatura ou não têm o hábito de ler, e qual a melhor forma de avaliar a aprendizagem destes alunos, trazemos à tona conceitos da Antropologia Literária, criada pelo teórico alemão Wolfgang Iser, buscando desvelar os procedimentos envolvidos no ato da leitura e considerando-os para estabelecer um novo olhar sobre o ensino de leitura literária, dessa vez sob a perspectiva iseriana.

A Antropologia Literária, desenvolvida em meados da década de 1960, vê a literatura como uma necessidade humana, estando nessa asserção o seu caráter antropológico. Os processos inconscientes associados à leitura literária parecem se aplicar também ao cotidiano, a partir da ficcionalização, que é o ato de preencher os vazios da existência,

sejam eles ficcionais ou não.

Entretanto, apesar de não ter sido criada com esse propósito, a Antropologia Literária, se integrada ao ensino de literatura, pode trazer-lhe resultados benéficos, haja vista que se considera o papel do leitor como ativo durante o processo de leitura: ele leva consigo todo o seu repertório e suas subjetividades, os quais sabemos ser individuais, únicos.

Os direcionamentos apresentados por Iser e, após o seu falecimento, com o *work in progress*, ampliados para outros contextos e desenvolvidos em outras situações-problema, levaram à criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), elaborado por um programa de ensino de literatura na Universidade Federal da Paraíba (SANTOS, 2015a). Utilizaram-se os conceitos iserianos para a elaboração de um material que se mostrou capaz de auxiliar o professor no ensino-aprendizagem da leitura literária:

O objetivo do Roteiro Didático Metaprocedimental é subsidiar o professor de literatura no ensino da leitura literária [...], com o intuito de desenvolver qualitativamente o processo de leitura das ficções literárias, emancipando o leitor, que poderá compreender textos cada vez mais complexos (SANTOS, 2015a, p. 13)

Esse material já foi utilizado em sala de aula a partir de uma sequência de atividades com alunos da educação básica, tanto nas séries iniciais, quanto no ensino médio, trazendo resultados satisfatórios, ao ponto de podermos afirmar que o ensino de literatura, via Antropologia Literária, mostra-se eficaz (COSTA; LEIROS, 2016).

Para que essa ponte entre o ensino-aprendizagem de literatura e a Antropologia Literária se estabelecesse, foi feita uma vivência cognoscitiva emocional (com o intuito de preparar os aspectos cognitivos e emocionais do leitor, antecipando um aspecto do texto); a leitura individual e silenciosa; a leitura coletiva; o mapeamento oral; e, por fim, o mapeamento escrito do texto lido, que funcionou como significação, ou seja, uma forma de os leitores relacionarem os acontecimentos vividos no texto e as suas experiências pessoais (COSTA; LEIROS, 2016). Algumas dessas etapas são inspiradas na sequência básica de Rildo Cosson (2012).

Os mapeamentos são uma forma que o professor/mediador tem de, utilizando-se do RDM, guiar os alunos, fazendo com que estes, ao

responderem as perguntas propostas, criem *links* e façam conexões que o auxiliem no processo de produção de sentidos.

Utilizaremos como exemplo um trecho retirado do mapeamento escrito do conto *Diário de Mamãe* (RIBEIRO, 2000), elaborado por José, nome fictício atribuído a um dos estudantes na aplicação do RDM no Ensino Médio:

‘enquanto eu lia, eu me fazia muitos questionamentos como: porque ela não tinha paciência com a própria família? por que ela não gostava de relatar o dia das mães? E entre outros questionamentos, que ao decorrer do texto foram sendo respondidos pouco a pouco’ (COSTA; LEIROS, 2016, p. 33)

Nesse trecho, José, como leitor real, deparou-se com lacunas, os vazios apontados por Iser, e ficcionalizou respostas que pudessem preencher essas indeterminações, a partir do seu repertório. É justamente por isso que a leitura fluiu e fez sentido: não foi o texto que apontou as respostas, mas, sim, as conexões estabelecidas pelo leitor para suprir a sua necessidade de dar sentido ao texto literário, conforme Santos (2015b, p. 2) observa: ‘Com a Antropologia Literária, o ensino de literatura ganha ainda mais relevância, tendo em vista que nós precisamos de tal fingimento e nos empenhamos nos atos de fingir em busca de sentido para tudo que nos é desconhecido’.

Como se vê, quando o indivíduo toma consciência dos processos que permeiam a leitura (ainda que nessa etapa não entrem em voga as nomenclaturas e conceitos), pode então aproveitar-se deles para tornar essa atividade mais proveitosa. Para isso, a mediação do professor é essencial: ele que irá direcionar o aluno para a elaboração e consequentemente a resposta às perguntas que apontarão os conceitos, percorrendo as trilhas que os levam em busca do sentido; logo, com o subsídio da Antropologia Literária, pode-se empreender uma leitura mais proveitosa em termos qualitativos, mas é importante deixar claro que o ensino de literatura e a aplicabilidade da AL por si só, não devem apoiar a leitura literária, mas servir como mediação.

Então, cabe ao docente utilizar-se desses mecanismos a fim de desenvolver construções sequenciais didáticas que explorem os vazios ficcionais para, em seguida, extrapolá-los, mostrando aos alunos que existem diferentes possibilidades de atribuição de sentidos que resultam em diferentes experiências estéticas.

PSICANÁLISE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA

A relação entre Psicanálise e Educação foi há muito estabelecida pelo próprio Freud (1914/1996), ainda que tenha ficado durante muito tempo inexplorada. Entretanto, as contribuições dessa articulação são muitas, considerando que na prática educativa, as relações professor-aluno e aluno-aluno estão permeadas pelos fenômenos do inconsciente que marcam a convivência escolar: por essa moldura, então, conflitos, violência, relacionamentos amorosos, questões de afetividade, sexualidade, paixões na relação docente-discentes são alguns conteúdos iluminados teoricamente e melhor compreendidos.

Não é possível falar de psicanálise e educação sem falar da relação de transferência da situação pedagógica, apontada por Freud (1913/1974). O discente, vivenciando o Complexo de Édipo em suas relações familiares, ao chegar ao ambiente escolar, tende a retomar (e a redirecionar) a relação construída com os pais e as mães para as professoras e os professores, que assumirão um papel de pai/mãe substitutos. Essa transferência de afetos, que também existe na relação entre analista e analisando, pode trazer à tona sentimentos de amor, a carência afetiva, a agressividade, o confronto, entre outros.

a transferência é um fenômeno onipresente nas relações, logo, quando ela ganha vida na relação professor-aluno, reedita, no presente, os impulsos e fantasias impressas nos primeiros anos de vida, a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição. Na escola, portanto, o professor, a exemplo do analista, e independentemente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem acesso conscientemente (SANTOS, 2009)

Esses sentimentos gerados no aluno, evidenciados a partir de seus comportamentos, também provocam consequências para docentes: reações inconscientes podem vir à tona, desde momentos de agressividade até uma visível preferência por um indivíduo específico, especialmente ocupando o lugar de um pai ou uma mãe ausentes. A isso, a literatura psicanalítica convencionou chamar por “contratransferência”: o ‘conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste’ (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 126)

Em ambos os casos o processo de ensino-aprendizagem acaba

por se tornar mais difícil, de receber mais resistência por parte do aluno. Caberá ao professor, na difícil relação pedagógica, direcionar esses conflitos para o processo de ensino-aprendizagem na tentativa de estabelecer um redirecionamento dessas pulsões para a sublimação (KUPFER, 1989).

Quando voltamos o olhar para a relação entre literatura e psicanálise, percebemos que esses dois campos já se mostraram articulados em diversos momentos, desde Freud, em seus estudos sobre Dostoievski, até os inúmeros trabalhos acadêmicos contemporâneos que versam sobre essa articulação (KUPFER, 1989; FILLOUX, 2002; MORGADO, 2002; SILVA, 2003; ARCHANGELO, 2004; SPELLER, 2004). Tratando-se do ensino-aprendizagem em literatura, esboçamos a partir desse artigo uma relação com a Teoria da Sedução Generalizada, uma releitura do psicanalista francês Jean Laplanche à Teoria da Sedução Restrita, criada por Freud no fim do século XIX, entre 1895 e 1897).

Na Teoria da Sedução desenvolvida por Freud (1896/1996), posteriormente denominada como restrita, buscava-se compreender os efeitos de uma experiência sexual prematura através da sedução de um adulto perverso. As hipóteses levantadas por Freud não foram capazes de se sustentar, o que o levou ao abandono dessa teoria (FREUD, 1897/1974).

Quase cem anos mais tarde, Jean Laplanche (1988) reformulou a teoria freudiana, afirmando que a sedução, agora entendida antropologicamente, dá-se a partir do confronto entre a criança, as mensagens enigmáticas enviadas pré-conscientemente pelo adulto e a tentativa de traduzi-las (ainda que parcialmente) ou recalá-las. A teoria de Laplanche é generalizada porque, ao entender a sedução como antropológica, supõe o modelo de sedução como característica de um aspecto fundamental nos vínculos próprios à humanização: o excesso pulsional, de natureza sexual, é um conteúdo comum a todos os indivíduos, a partir do que o teórico francês chamou de Situação Antropológica Fundamental.

Ora, a sedução se desenvolve a partir de três fundamentos:

- o aspecto temporal, descrevendo, num primeiro momento, a criança que se depara com as mensagens de caráter sexual enviadas pelo adulto, sem compreendê-las por que não possui o subsídio da linguagem; e o segundo momento em que já é capaz de compreendê-la, mas é

tomado pelo trauma, ao reviver essa memória;

- o aspecto tópico, quando o ego do indivíduo é atacado internamente por tais enigmas e não possui meios de defesa (aliado ao primeiro momento do aspecto temporal): mesmo que já compreenda a necessidade de uma reação, não consegue agir, visto que é tomado pelo trauma; a consequência disso é a defesa, mais ou menos bem-sucedida, a depender do contexto mais geral do psiquismo;
- e o aspecto tradutivo, que consiste na relação entre o primeiro e o segundo momento, em que o indivíduo precisa traduzir (ainda que parcialmente) essa mensagem e integrá-la no seu eu, ou recalá-la, produzindo material inconsciente.

A tradução do material inconsciente remete, quase sempre, ao sujeito e à sua autotradução: ao tentar explicar o enigma, explica-se, como na lenda de Édipo. Isso, porém, requer o auxílio dos códigos da cultura, fazendo com que, na melhor das hipóteses, o indivíduo seja confrontado com as mensagens enigmáticas de caráter sexual através da experiência estética.

É por essa via que a Teoria da Sedução Generalizada se alia ao ensino-aprendizagem de literatura, possibilitando a emancipação do sujeito leitor. A literatura, assim como outras formas de arte, pode também exercer o papel atribuído ao adulto, emitindo mensagens enigmáticas para posterior tradução. Em ambos os casos o leitor se confrontará com vestígios de sua sexualidade infantil e ativará procedimentos inconscientes que poderão levá-lo à autotradução desses enigmas sexuais.

A literatura, nesse contexto, exerce o papel de um agente de humanização, possibilitando um avanço cognitivo, emocional e psíquico, principalmente porque contribui para a decifração de materiais inconscientes que promovem a autotradução. Esse é um dos motivos pelos quais nos confrontamos com tantos sentimentos durante a leitura literária: quando lemos, deparamo-nos com nós mesmos, nossas pré-disposições, nossos anseios, nossas dificuldades. É também por isso que, muitas vezes, abandonamos a leitura de um livro: ainda não estamos prontos para acarear aquele aspecto, material de nosso inconsciente.

COMO A TSG E A AL PODEM AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA?

As teorias aqui apresentadas convergem em vários aspectos, entre eles um epistemologicamente de peso, que serve como premissa comum: ambas presumem o caráter antropológico de seus fenômenos. Ao fazê-lo assim, elas não apenas tomam como universal a experiência de que partem para estruturar suas teorias (e as condições de sua ocorrência), como também a afirmam como necessária à humanização – seja da perspectiva da formação (e funcionamento) do psiquismo, como quer a Teoria da Sedução Generalizada, seja daquela da emancipação do leitor, como afirma a Antropologia Literária. No caso desta última teoria, destaca-se haver uma necessidade humana que objetiva preencher as lacunas presentes nas artes e no cotidiano. Na Teoria da Sedução Generalizada, um confronto entre sistemas psíquicos que gera conteúdos sexuais recalcados, necessários para a formação do inconsciente do indivíduo.

Na literatura, em específico, deparamo-nos com vazios e indeterminações textuais que provocam o psiquismo a preenchê-los e que podem resultar numa rememoração das mensagens enigmáticas de teor sexual vivenciadas na infância, corroborando o processo de humanização. Ademais, sem depender da rememoração consciente, a leitura de ficção promove sempre o processo de elaboração psíquica, ao invocar a identificação com a (ou o distanciamento da) narrativa. Desse modo, a literatura ficcional tende a mobilizar sentimentos, representações e desejos que atravessam a subjetividade de quem lê e é por eles atravessada.

Esse processo é denominado pela Antropologia Literária, quando preenchemos os vazios textuais, como ficcionalização: nele, a experiência estética indica o envolvimento do leitor num nível de participação sobre a obra que nos permite depararmos com o aspecto temporal inerente ao psiquismo: como no processo de sedução generalizada, o psiquismo reclama dois tempos – aquele próprio ao de episódios sedutores (na infância, por exemplo), entendido como o primeiro momento, o da sedução propriamente dita; e os que se lhe sucedem como tempo segundo na cronologia, em que realizamos uma tradução parcial do material inconsciente.

Cabe destacar que a teoria psicanalítica afirma, para os

processos psíquicos inconscientes, a retroversão da flecha temporal (LAPLANCHE, 2006): com isso, não só o que veio antes – a sedução, no caso da formação do psiquismo, e o repertório do leitor real, assim como a estrutura textual (o leitor implícito), no caso da leitura –, mas o que vem depois (o ato de significação, no caso do psiquismo, e a experiência estética, no caso da leitura) podem influenciar o processo de ler. A leitura é marcada pelas condições que a promovem, mas é capaz de alterá-las – o que remete, em última instância, à emancipação do leitor, nos termos da Antropologia Literária. Quem lê pode ver-se modificado, inclusive, em seus fundamentos estético-antropológicos, a depender da força da experiência estética!

Por isso mesmo, as mais diversas sensações que são experimentadas a partir dessa experiência - felicidade, tristeza, surpresa, negação, ansiedade etc. - dizem muito sobre o sujeito leitor e o seu respectivo repertório individual, visto que

a referida teoria mostra como a ficcionalização está presente no nosso dia-a-dia e faz com que experimentemos situações que só são plausíveis a partir da arte, que, com o pacto ficcional devidamente assinado, nos provocam emoções de alegria e tristeza, nos moldes da vida real. (SANTOS, 2015a, p. 32)

Essas situações são experimentadas, porém nem sempre compreendidas, pois por diversas vezes podem trazer à tona mensagens que há muito aguardavam por ser traduzidas. Esse é um dos fatores que confirmam a multiplicidade de sentidos presentes nesse tipo de texto, visto que cada indivíduo passou por experiências e episódios de sedução diferentes e que caucionarão também uma diversidade de conteúdos a serem decifrados.

Esses processos, que explicitam o caráter transformador da literatura, quando concretizados, propiciam um salto qualitativo - tanto cognitivo quanto emocional - proporcionando a emancipação do leitor real, que se torna capaz de ler e compreender textos cada vez mais complexos e amplia o seu repertório textual. Essa avultação permite que outras mensagens enigmáticas sejam traduzidas e, conseqüentemente, amplia o autoconhecimento decorrente desse processo.

Ora, a possibilidade de se confrontar negativamente com algum aspecto do texto literário também é significativa, considerando

a articulação teórica aqui evidenciada. Caso o indivíduo se depare com conteúdos que ainda não é capaz de traduzir ou que estão recalcados, pode haver uma negação maciça, que levará até mesmo ao abandono da leitura. Nesse caso, o material inconsciente ainda não está pronto para ser traduzido. Com a ampliação constante do repertório, é possível que, em outro momento, essa leitura seja reformulada e se torne passível de tradução.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem de literatura, depreende-se: tal articulação teórica contribuirá para uma melhor compreensão das subjetividades presentes no texto por parte do aluno, que vivenciará a experiência estética e, concomitantemente, se emancipará e se autotraduzirá. Sendo assim, a literatura deixa de se configurar como mero diletantismo, como pensam alguns, e apresenta-se como agente modificador da realidade individual, subjetiva e mesmo intersubjetiva.

Além disso, o aumento qualitativo (tanto cognitiva quanto emocionalmente) no nível de leitura repercute na criticidade do indivíduo, que será capaz de compreender melhor não apenas textos com complexidades progressivamente maiores, mas também a própria realidade no qual está inserido.

Portanto, para um melhor aproveitamento da mediação exercida pelo docente em uma atividade tão particular e individual quanto a experimentação da arte, especificamente da literatura, a partir da articulação entre as teorias supracitadas (SANTOS, 2017), indicamos, a seguir, algumas estratégias que poderão ser adotadas, considerando as dificuldades do ensino de literatura em sala de aula.

É necessário que o professor de literatura compreenda a diversidade entre os repertórios de seus alunos, que se construíram a partir de experiências e leituras díspares. Com isso, depreende-se que cada turma terá de ser avaliada de forma que os textos selecionados para leitura não fiquem além nem aquém da capacidade cognitiva dos indivíduos que a ela pertencem. Para isso, o docente poderá elaborar questionários direcionados (orais ou escritos) que mapeiem o nível de leitura dos alunos, com perguntas simples como: “Qual foi o último livro que você leu?”; “Com que frequência você lê?”; “Quais seus hábitos de leitura?”; “Que gêneros chamam sua atenção?”; “Que temáticas o interessam para ser discutidas?”. Esses questionamentos, apesar de relativamente genéricos, revelam muito sobre que tipo de leitor está

sendo formado, e esse conhecimento auxiliará na próxima estratégia discutida.

Os critérios na escolha dos textos literários precisam ser concisos e levar em conta o repertório dos leitores em potencial. Ora, no item anterior discutimos a importância do professor estar ciente do repertório médio de seus alunos. Isso é necessário para que, na escolha dos textos, sejam considerados aspectos como a faixa etária, o conhecimento de mundo, as temáticas motivadoras, entre outros itens que revelem algo de familiar ao leitor para que a atividade de preenchimento de vazios seja possível e conseqüentemente emancipadora. Se o aluno não consegue atribuir sentido ao texto ficcional, ele não se emancipa e, do mesmo modo, caso não existam vazios a serem preenchidos, não há experiência estética.

Uma forma de motivar o aluno é realizar atividades que despertem o seu interesse, tais como vivências cognitivo-emocionais desenvolvidas especificamente para aquele texto literário específico. Esse tipo de atividade busca preparar o aluno para a atividade de leitura, seduzindo-o a partir de aspectos como o tema, o gênero, os personagens etc. Se realizadas de maneira dinâmica e envolvente, com jogos, imagens, sons, entre outros recursos multimodais, iniciam, antes mesmo da leitura, a ficcionalização.

Justamente por considerarmos a experiência estética como uma atividade individual e intransferível, é necessária a realização de uma leitura individual e silenciosa. O ritmo, a cadência, a estratégia de concentração e a identificação e compreensão dos vazios para posterior preenchimento são feitas de modo muito particular para cada leitor em potencial. Ainda que a dinamização da leitura, em forma de jograis ou outras técnicas comuns em sala de aula, seja importante e mantenha os alunos focados, não substitui uma primeira leitura particular.

A releitura do texto também é um processo de suma importância. Com a discrepância entre os repertórios, muitos dos discentes poderão não preencher todos os vazios do texto na primeira leitura. Isso dependerá de seus conhecimentos prévios e da familiaridade que o indivíduo possui com aquele texto específico. Quando as ficções apresentam negações ou quebras da *good continuation* e exigem uma reformulação das expectativas do leitor, por vezes será necessária uma nova leitura, que leve em conta as ressignificações necessárias.

Ainda assim, os vazios ficcionais podem não ter sido preenchidos plenamente pelos discentes. Por isso, o professor, no papel de mediador da leitura, deve ser capaz de formular perguntas que auxiliem os leitores na produção de sentidos. Essas perguntas devem se fundamentar nos processos cognitivos que realizamos no ato da leitura e não apontar para as respostas, mas sim para os caminhos que levem os leitores a ativar seus respectivos repertórios e, assim, dar sentido ao texto. O Roteiro Didático Metaprocedimental, como citado anteriormente, é um material que visa guiar o professor nessa tarefa. Esse roteiro utiliza dos conceitos básicos da Antropologia Literária, apresentando estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para construir perguntas que levem o discente à compreensão do texto.

Reforçamos aqui a importância da mediação adequada por parte do docente, pois o seu posicionamento deve interferir pouco ou quase nada para o preenchimento dos vazios que resulta na experiência estética. Ora, a tendência de tentar levar os alunos às mesmas conclusões tomadas por ele na sua experiência individual é quase inevitável; não obstante, a atribuição de sentidos deve ser o objetivo primordial da leitura de literatura e o professor precisa compreender e deixar claro que as possibilidades de atribuição de sentido para um texto são múltiplas: assim, os discentes chegarão a conclusões que, muitas vezes, divergirão, visto que seus repertórios foram construídos de formas diversificadas, e é a partir deles que preenchemos as indeterminações presentes no texto e possibilitamos dar sentido ao lido.

Apesar dessa potencialidade polissêmica, as possibilidades de sentido são finitas e precisam se relacionar com o texto em si. Em outras palavras: não é qualquer preenchimento que fará sentido para o texto, mas sim múltiplas formas de preenchimento que se articulem ao texto. O leitor implícito é uma parte da estrutura textual que serve como regulador das possibilidades de sentido, pois guia o leitor ao preenchimento das indeterminações ali presentes.

O processo de significação - que consiste na resposta dada ao leitor ao sentido por ele atribuído e reverbera em sua vida pessoal, modificando-o enquanto sujeito - pode ou não acontecer no momento imediatamente posterior à leitura. Associada também ao segundo momento da sedução, a significação é concretizada paralelamente à tradução e depende das condições estabelecidas pelo eu para permitir virem à tona as mensagens enigmáticas do inconsciente. É efetivada

quando o leitor relaciona as cenas típicas da sedução e o seu intermediador auxiliado pela cultura, no caso a literatura.

Como a leitura literária também pode assumir o papel de sedutora, as significações podem ocorrer em momentos muito posteriores, quando finalmente o indivíduo dá sentido àquelas mensagens. O que vem do texto o provocará, sem que se deixe revelar inteiramente num primeiro tempo, em função das características mesmas do texto - os *loopings*, as negações, a quebra da *good continuation* – que perturbarão o leitor, compelindo-o a produzir significações e a experimentar esteticamente a leitura.

Dessa maneira, completa-se o circuito de sedução - emancipação, em que o leitor se enriquece e se transforma ao se deixar perturbar; e a obra, resultante da interação do texto com o leitor, se faz para revelar as qualidades literárias do texto, reconhecido como produção estética - aberta a várias significações, num processo que não se repete, ainda que contínuo. Essa proposição precisa ser levada em conta pelo docente para que este compreenda: nem todos os alunos produzirão significações para todos os textos justamente porque o processo de leitura se realizará a depender das experiências e construções psíquicas subjacentes aos indivíduos leitores. Alguns vivenciarão o primeiro momento da sedução (receberão as mensagens e não poderão traduzi-las ainda), outros o segundo momento, o de tradução propriamente dita, outros não terão repertório suficiente para o preenchimento dos vazios e uma parcela deles poderá considerar o texto aquém do necessário para uma possível emancipação.

Ante a dificuldade de selecionar textos que consigam envolver pessoas tão diferentes, enfatizando as peculiaridades da individualidade, também é preciso estabelecer uma progressão que respeite o salto qualitativo dos discentes, de acordo com as últimas leituras por eles realizadas e a ampliação constante de seus repertórios. Essa, evidentemente, não é uma tarefa fácil, mas uma estratégia que pode auxiliar o professor nessa empreitada é solicitar mapeamentos dos textos lidos, tanto de forma oral quanto escrita, solicitando que os alunos comentem a leitura, tendo em vista que o nível de compreensão pode ser mais facilmente identificado quando o leitor reflete sobre sua própria experiência estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, principalmente enquanto mediador no ensino-

aprendizagem de literatura, deparar-se-á com diversos conflitos de ordem psíquica. Quando emoções e afetos vêm à tona, concretizando os episódios da sedução e atualizando o repertório do leitor, a mediação precisa ser ainda mais cuidadosa: de um lado, ela deve considerar o caráter potencialmente emancipador da literatura e, de outro, os riscos de uma experiência estética de teor negativo, possibilidade essa que, se levar ao trauma, provavelmente desmotiva a futuras atividades de leitura.

Ademais, há que se considerarem as adversidades próprias da relação pedagógica, como, numa perspectiva psicanalítica, aquelas que envolvem “o exercício moderado da autoridade pelo professor, uma relativa submissão a ela por parte do aluno, e a constituição, pelos dois parceiros, de possibilidades de contestação fecunda e de superação de autoridade.” (MORGADO, 2002, p. 57). Ora, se, como permite reconhecer a teoria psicanalítica, estabelece-se na relação de transferência o investimento de parte dos desejos sobre a figura eleita do (a) psicanalista – no caso da situação clínica, como evidenciam Laplanche e Pontalis (1992) –, também sobre a figura do docente esse processo se constata, com observou, desde cedo, Freud (1914/1996).

Disso se extrai que a relação pedagógica será consideravelmente marcada por séries de conflitos antes instaurados (com frequência, em relações familiares), que podem ou não beneficiar a relação de aprendizagem. A isso se soma que aprender, de modo geral, e experimentar esteticamente a leitura, de modo particular, são atividades que mobilizam a subjetividade e permitem evidenciar processos do inconsciente, já recalçados e que aguardam tradução: nesse contexto, diversos outros tipos de conflitos surgirão a partir daí.

Aproveitando o mais rico das experiências de ensino-aprendizagem da literatura de ficção por essa ótica, a articulação aqui apresentada, assim como as estratégias por ela viabilizadas, objetivam auxiliar docentes na compreensão dos processos – pedagógicos e psíquicos – que permeiam o ensino-aprendizagem de literatura, na tentativa de torná-los mais proveitosos e positivos tanto para os professores quanto para os alunos, propiciando a emancipação.

Como consequência, diante do dever ético próprio à docência, entender tais processos remete a uma outra abordagem do ensino da literatura – particularmente a ficcional – a fim de garantir que ela abra as portas para o mundo da cultura, compartilhável por todos socialmente,

mas também aquele mundo íntimo, interno, subjetivo, que só pode, muitas vezes, ser construído e vivido pelo próprio sujeito. Ler, viver e aprender tornam-se, com isso, experiências coextensivas, fazendo da experiência estética uma insubstituível experiência emancipadora, por manter em funcionamento o complexo aparelho psíquico humano, no entremeio constituído por traduzir o que vem do outro (no texto, mas também no inconsciente) e deixar-se renovar pelo enigma.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, Compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). *Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ARCHANGELO, Ana. *O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Rafaela Correia; LEIROS, Lucas Magalhães. *Da ficcionalização em cinema para o ensino da leitura literária no Ensino Médio: a criação de um roteiro didático metaprocedimental*. Relatório Final apresentado à Coordenação do PROLICEN/UFPB. João Pessoa, 2016.

ELIAS, Vanda Maria, KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

FILLOUX, Jean-Claude. *Psicanálise e educação*. São Paulo: Expressão e Arte, 2002.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1905).

_____. Escritores criativos e devaneios. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1908).

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1914).

_____. A etiologia da histeria. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. v. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1896).

_____. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v.1. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Originalmente publicado em 1897).

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LAPLANCHE, Jean. *Novos Fundamentos para a Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Teoria da Sedução Generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. *Problématiques VI: l'après-coup*. France: Quadrige/PUF, 2006.

LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Summus, 2002.

RIBEIRO, João Ubaldo. Do Diário de Mamãe. In: RIBEIRO, João Ubaldo. *O Conselheiro Come*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. *Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface*. Tese. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos. *A Transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Larissa Brito dos. *Da Ficcionalização em animação de Curta-metragem para o ensino da leitura literária na Educação Infantil: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental*. Relatório Final apresentado à Coordenação do PROLICEN/UFPB. João Pessoa, 2015a.

_____. *Importância do Ensino de Literatura ou porque ficcionalizar é uma necessidade humana*. In: Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB, 2015, João Pessoa. Anais/Resumos... João Pessoa: UFPB, 2015b.

_____. *Análise do Ensino-aprendizagem de Literatura pela experiência estética: a leitura como processo autotradutivo*. Relatório Final apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. João Pessoa, 2017.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. *Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores*. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de. *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. *Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis*. Brasília: Plano Editora, 2004.

Recebido em 04 Out 2019 | Aprovado em 06 Nov 2019

Fernando César Bezerra de ANDRADE

Graduado em Psicologia, Filosofia e Letras, especialista em Teoria Psicanalítica, mestre e doutor em Educação. É professor associado do Departamento de Fundamentação da Educação e da Pós-Graduação em Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. E-mail: frazec66@gmail.com.

Larissa Brito dos SANTOS

Mestranda em Letras na área de Literatura, Teoria e Crítica e graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Participa do Grupo de Estudos em Antropologia Literária – GEAL (UFPB/CNPq). E-mail: larissabs1@hotmail.com.