



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



ALBENIZE CRISTINA PEREIRA

**LEITURA LITERÁRIA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
NA SALA DE AULA: CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL
RICOEUR**

Cornélio Procópio
2018

ALBENIZE CRISTINA PEREIRA

**LEITURA LITERÁRIA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
NA SALA DE AULA: CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL
RICOEUR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente

Cornélio Procópio
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

P4261 Pereira, Albenize Cristina
 LEITURA LITERÁRIA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA
SALA DE AULA: CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL RICOEUR /
Albenize Cristina Pereira; orientador Thiago Alves
Valente - Cornélio Procópio, 2018.
 139 p.

 Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2018.

 1. Interpretação de texto. 2. Leitor. 3.
Hermenêutica. I. Valente, Thiago Alves, orient. II.
Título.

ALBENIZE CRISTINA PEREIRA

**LEITURA LITERÁRIA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA SALA
DE AULA: CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL RICOEUR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), para obtenção do título de Mestre.

BANCA ORGANIZADORA

Prof. Dr. Thiago Alves Valente – UENP

Prof^a. Dr^a. Vera Teixeira de Aguiar – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Vanderléia da Silva Oliveira – UENP

Cornélio Procópio, 22 de Março de 2018.

À minha amada mãe Marly Corrêa Pereira (in memoriam) responsável por eu chegar até aqui. Suas sábias palavras “dê uma chance ao curso, você ainda pode se apaixonar”, fizeram com que eu não desistisse da graduação.

Ao meu querido pai José Augusto Pereira Neto (in memoriam) que não foi uma figura presente durante minha formação acadêmica, mas foi um dos grandes incentivadores durante este curso. Mesmo tomado pela dor da doença que o corroía diariamente, ele me levava a todas as aulas e eventos do programa. Enquanto teve forças fez tudo com muita satisfação.

Gratidão eterna!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador o prof. Dr. Thiago Alves Valente que me retirou da profunda “inércia” causada por um estado de total insegurança frente a novos desafios.

À coordenação, à secretaria e ao corpo docente do Programa Profissional de Mestrado em Letras (Profletras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, pela constante e eficiente instrução.

À professora Dra. Vanderleia da Silva Oliveira que desde a graduação me marcou com gestos e palavras que me fizeram querer mais.

À minha família que ao longo desses dois anos “aprimorou” o dom da paciência. Em especial, ao meu querido marido que soube me dividir com os livros, companheiros fieis de toda noite.

Às minhas amigas que contribuíram com palavras de incentivo e souberam compreender a “importância” da minha ausência.

De fato, o que deve ser interpretado, num texto, é uma proposição de mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar os meus possíveis mais próximos. É o que eu chamo o “mundo do texto”.

Paul Ricoeur

PEREIRA, Albenize Cristina. **Leitura literária e interpretação de texto na sala de aula: círculo hermenêutico de Paul Ricoeur**. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

RESUMO

O presente estudo é de natureza interpretativa e interventiva e tem por objetivo melhorar o desempenho de leitura dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual do Campo “Dr. Antônio Pereira Lima”, do Distrito Panema, do município de Santa Mariana, Paraná. O desinteresse pela leitura, sobretudo a literária, é um dos grandes problemas encontrados neste estabelecimento. E o baixo nível apontado pelo IDEB (2015) evidenciou a fragilidade e as deficiências no quesito “interpretação de textos diversos”. Somadas às dificuldades apresentadas nas tarefas em sala de aula, justificou-se a urgência de uma intervenção para buscar soluções para o problema. A proposta interventiva foi alicerçada na *Teoria da Interpretação* (1976), de Paul Ricoeur, mais precisamente no trabalho com o círculo hermenêutico ricoeuriano que contempla três etapas de leitura: conjectura, interpretação e apropriação. Para isso, foram realizadas oficinas cuja intenção foi aferir o nível de compreensão global de uma obra literária por parte dos alunos participantes, evidenciando os pontos críticos que comprometem o entendimento de uma obra literária. Elegeu-se para aplicação do círculo hermenêutico como objeto literário a obra *Whatever* (2007), de Leonardo Brasiliense, considerado pela crítica literária como um texto juvenil relevante no âmbito da produção contemporânea. As oficinas obtiveram um resultado positivo, pois os alunos venceram as três etapas do círculo hermenêutico. A melhora no desempenho de leitura pode ser constatada por meio das atividades de produção textual que evidenciaram o nível da apropriação da obra lida e interpretada. Como arcabouço teórico foram utilizados vários estudiosos sobre a obra de Ricoeur: Eichenberg (2009), Grondin (2012) Melo (2014), Moraes (2005), Ribeiro (2013), Silva (2011) e Tolfo (2009) entre outros, assim como estudiosos da literatura juvenil: Gregorin (2011), Martha (2008), Valente (2016) e Zilberman (2008).

Palavras-chave: Interpretação. Leitor. Hermenêutica.

PEREIRA, Albenize Cristina. **Literary reading and interpretation of text in the classroom: hermeneutic circle of Paul Ricoeur.** 2018. 142f. Dissertation (Professional Master in Literature) - Northern State University of Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

ABSTRACT

The present study is of an interpretive and interventional nature and aims to improve the reading performance of eighth grade students of Elementary School II, from the State College of the Field "Dr. Antônio Pereira Lima ", of the Panema District, of the municipality of Santa Mariana, Paraná. The lack of interest in reading, especially literary, is one of the great problems found in this establishment. And the low level indicated by the IDEB (2015) evidenced the fragility and the deficiencies in the item "interpretation of diverse texts". Added to the difficulties presented in the classroom tasks, the urgency of an intervention to seek solutions to the problem was justified. The intervention proposal was based on Paul Ricoeur's Theory of Interpretation (1976), more precisely in his work with the Hermeneutic circle of Ricoeurian that contemplates three stages of reading: conjecture, interpretation and appropriation. To this end, workshops were held to assess the level of comprehension of a literary work by participating students, highlighting the critical points that compromise the understanding of a literary work. The work *Whatever* (2007), by Leonardo Brasiliense, considered by literary critics as a relevant juvenile text within the scope of contemporary production, was chosen for the application of the hermeneutic circle as literary object. The workshops had a positive result, as the students won the three stages of the hermeneutical circle. The improvement in reading performance can be seen through the activities of textual production that evidenced the level of appropriation of the work read and interpreted. As a theoretical framework, several scholars were used on the work of Ricoeur: Eichenberg (2009), Grondin (2012) Melo (2014), Moraes (2005), Ribeiro (2013), Silva (2011) and Tolfo as scholars of youth literature: Gregorin (2011), Martha (2008), Valente (2016) and Zilberman (2008).

Keywords: Interpretation. Reader. Hermeneutics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HERMENÊUTICA.....	16
1.1 Desvendar o enigma: uma teoria da interpretação	20
1.2. Interpretação, explicação, compreensão	49
2. CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL RICOEUR: atualizando os estudos	65
2.1. Elucidações sobre interpretação e literatura	66
2.2. Paul Ricoeur encontra a Literatura Juvenil	87
3. APLICAÇÃO DO CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL RICOEUR	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	138

INTRODUÇÃO

Leitura e interpretação de texto são uma das atividades mais comuns em sala de aula e os livros de didáticos estão repletos deste tipo de exercício. Os dados sobre o desempenho de leitura dos estudantes brasileiros, porém, não atestam eficiência de tais atividades.

É de responsabilidade da escola formar leitores, esta, por sua vez, segundo avaliações externas, não tem trabalhado de modo eficaz para dar condições ao aluno de realizar uma leitura compreensiva de um texto. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2015 apontam que “[...] o desempenho geral dos estudantes brasileiros em leitura está abaixo da média da OCDE desde o início das avaliações da disciplina, 2000.” (UOL, 2016).

Apoiados em resultados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição de ensino em que esta pesquisadora atua (3.4, 2015), este estudo se propôs a efetuar um trabalho que visou melhorar o desempenho de leitura, sobretudo da leitura literária, de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Entendemos que o primeiro passo para a formação do leitor competente é o de desenvolver sua capacidade interpretativa, pois, segundo os (PCNs - BRASIL, 1988, p.15), “Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua.” Porém, antes de querermos um aluno totalmente investido no mundo literário, é preciso que o mesmo esteja apto a realizar uma leitura compreensiva do texto.

Uma leitura que tem figurado no campo da mera decodificação “imperava” nas salas de aula. O aluno que, de modo geral, tem feito uma leitura fragmentada, alternando momentos em que entende o que lê com outros em que o texto não lhe diz nada, incapaz de realizar inferências, de identificar informações implícitas, de compreender o uso da linguagem metafórica, este é o perfil do alunado brasileiro segundo dados do governo (PISA e IDEB), o que explicaria e também justificaria o desinteresse pela leitura no país. Como exigir então, do educando uma leitura crítica se este mal consegue passar do estágio de reconhecimento das informações explícitas? Como querer desenvolver o gosto pela leitura, sobretudo da literária, se o aluno faz uma leitura não compreensiva da obra?

São muitos os métodos comprometidos com a formação do leitor em fase escolar, porém, geralmente fica em segundo plano o princípio de que o gosto esteja atrelado à capacidade interpretativa do texto. O Método Recepcional, indicado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs - Paraná, 2008) por exemplo, é um convite à expansão dos horizontes do leitor e a sua contribuição para a ampliação do conhecimento é inegável. Também Cosson (2006), por meio de uma sistematização de propostas de leitura literária, denominadas sequências básicas e expandidas pensa pelo viés metodológico uma formação literária dentro do chamado “letramento literário”.

A proposta desse nosso estudo, que está amparada na teoria de Paul Ricoeur, é o trabalho com a compreensão e interpretação do objeto que se lê, vislumbrando no horizonte da aprendizagem uma educação literária que exige o estabelecimento da capacidade interpretativa básica de compreender e interpretar um texto metafórico, lacunar com peculiaridades históricas reconhecidas. Para Ricoeur (1976), compreender-se significa compreender-se em face do texto e receber dele as condições de um si diferente do que brota do texto.

Há mais de dez anos trabalhando no Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima, Distrito Panema, da cidade de Santa Mariana, Paraná, esta pesquisadora tem constatado a dificuldade dos alunos em relação à atividade de leitura e interpretação de texto. Em se tratando de uma escola do campo em que os pais saem, em geral, muito cedo de suas casas e só retornam ao final do dia, constata-se que os alunos não podem contar com apoio externo restando-lhes apenas à escola o incentivar ao hábito e gosto pela leitura. Conduzir estes jovens leitores a adentrarem o mundo da leitura, sobretudo, a leitura literária, tem sido a intenção desta pesquisadora como docente.

Sendo necessário tornar clara nossa intenção diante do problema apontado por este estudo, este trabalho se concentrou, primeiramente, em determinar os entraves que afastam os alunos do objeto livro. Apontar que a falta de competência interpretativa seja o grande “vilão” responsável pelo desinteresse dos alunos pela leitura literária. Por isso, é preciso despertar professor o para essa questão, pois reconhecer que um aluno não é capaz de se sentir atraído para o mundo da leitura por que este é incapaz de compreender o que lê é uma grande investida no sentido de abrir uma discussão sobre onde começa o problema da falta de vontade dos alunos em manter uma relação “amigável” com o objeto livro.

A aplicação do chamado círculo hermenêutico ricoeuriano por meio de oficinas, permitiu evidenciar os estágios pelos quais passa a nossa compreensão diante de uma leitura literária e verificar o avanço dos participantes do minicurso no quesito interpretação de texto que conseqüentemente resultou na melhora do desempenho de leitura dos envolvidos. Como nos encontrávamos no último trimestre do ano letivo de 2017, a direção junto à coordenação pedagógica entendeu que seria melhor realizar as atividades em forma de oficinas, em turno alternado para não comprometer o cumprimento do currículo anual. Porém, no período vespertino, os alunos têm a opção de participarem de atividades do “Programa Mais Educação”, muitos já estavam envolvidos com o este programa, por isso uma adesão restrita as oficinas. Três meninos e sete meninas compuseram o grupo das oficinas. No geral, todos apresentavam dificuldades acentuadas em leitura e interpretação de texto, sendo este o motivo que os levou a se interessarem pelas atividades.

Movidos pela necessidade de um trabalho mais efetivo que não apenas confirmasse a ideia de que o leitor começa a ser formado na medida em que suas capacidades interpretativas são alargadas, mas também contribuir para uma reflexão sobre o real problema referente à formação do leitor em idade escolar as atividades foram bem pontuais – embora os resultados pareçam óbvios, demonstram que a compreensão e a interpretação básica não têm se consolidado no arcabouço de competências cognitivas do aluno, em geral. Como alicerce teórico, a hermenêutica de Paul Ricoeur surgiu como uma provocação às ideias mais correntes sobre metodologia de ensino de literatura, sendo a leitura da obra *Teoria da Interpretação* (1976) um desafio para minha formação diante da proposta deste trabalho.

Para Ricoeur, o ato da leitura compreende três etapas: conjectura, interpretação e apropriação. Estas etapas foram trabalhadas seguindo a proposta do círculo hermenêutico ricoeuriano, aplicadas à leitura da obra literária *Whatever* (2007), de Leonardo Brasiliense.

Na primeira seção intitulada “Considerações sobre a hermenêutica”, **optamos** por dividi-lo em dois momentos. Logo após uma rápida introdução conceitual sobre Hermenêutica, apresentamos uma leitura inicial sobre os três capítulos iniciais da *Teoria da Interpretação*, a fim de realizar um enfrentamento teórico-metodológico com um texto filosófico aparentemente distante no espaço-tempo do campo de

formação de professores; e uma leitura mais detida sobre o quarto capítulo, do qual se extraem os princípios norteadores desta dissertação. Propomos uma leitura da obra de Ricoeur, tanto como busca de ampliação dos nossos horizontes teóricos quanto como forma de atualização de um texto ainda hoje pertinente em suas reflexões sobre o problema de se “entender” os textos que lemos em sala de aula com nossos alunos.

A fundamentação teórica tão necessária para que se possa dar direção aos estudos se encontra na segunda seção, intitulado “Círculo hermenêutico de Paul Ricoeur: atualizando os estudos”. Muito se tem escrito sobre Paul Ricoeur nas áreas filosóficas e jurídicas, mas no campo da educação as referências são menos evidentes. Por isso, o leitor vai ter contato com uma pluralidade de assuntos presentes neste capítulo. Mesmo que as teses, dissertações e artigos não estejam totalmente direcionados para a aplicação em sala de aula, as leituras contribuíram para ampliar as reflexões sobre hermenêutica e sua aplicação seja qual for o campo a ela destinado.

É apresentada também nesta seção uma reflexão sobre o papel da literatura juvenil na formação de leitores do Ensino Fundamental II. Posteriormente é feita uma análise do livro que é o suporte de aplicação do círculo hermenêutico, a obra *Whatever* (2007), de Leonardo Brasiense. Esta análise pretende explorar a obra demonstrando o seu potencial no que se refere ao trabalho de desenvolvimento da competência interpretativa dos alunos envolvidos na aplicação do círculo hermenêutico por meio de oficinas. Do mesmo modo, também é para evidenciar a teoria da interpretação de Ricoeur em ação, buscando expor de que maneira ela pode ser concretizada dentro daquelas atividades.

A terceira e última seção apresenta os planos de aula e os relatos de aplicação de cada encontro das oficinas intitulada “Círculo Hermenêutico: Paul Ricoeur revisitado na sala de aula.” Foram sete encontros para que a teoria de Ricoeur por meio do círculo hermenêutico ricoeuriano entrasse em cena com o objetivo de melhorar o desempenho de leitura dos alunos participantes e, assim, também confirmasse a premissa de que o hábito e o gosto pela leitura estão intimamente ligados à capacidade interpretativa do leitor. Cada descrição do plano de aula foi acompanhada de um relato de aplicação no qual o leitor é informado sobre o desenvolvimento de todas as atividades, assim como uma conclusão parcial que levantou os pontos positivos e os que ainda necessitam de maior atenção em

relação ao progresso de leitura e interpretação do texto literário. Procuramos indicar em cada plano de aula que ponto da teoria estava em destaque regendo as atividades.

Assim como Eichenberg (2009) procurou, em sua tese de doutorado, adaptar a hermenêutica de Paul Ricoeur ao universo escolar trabalhando obras literárias através do círculo hermenêutico ricoeuriano, tivemos intenção semelhante, mas com faixa etária diferente: trabalhamos com alunos do ensino Fundamental II e leitura de uma obra central procurando cumprir o círculo hermenêutico sem desdobramentos das três etapas.

Pretendíamos também despertar a imaginação, a habitação dos mundos oferecidos pelo texto literário, proporcionando, assim, um avanço no desempenho da capacidade leitora. Ao optarmos por realizar uma pesquisa de caráter interventivo, acreditamos que os dados aferidos em nosso contexto possam dialogar e acrescentar alguma contribuição aos estudos sobre formação de leitores nas escolas públicas brasileiras.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HERMENÊUTICA

Uma das definições mais clássicas sobre o que é hermenêutica é a de que significa a “arte de interpretar”. De origem grega, o termo é entendido como a arte ou técnica de interpretar e explicar um texto ou discurso. Segundo Alves (2014), “Como disciplina, a hermenêutica estuda e sistematiza os processos para a construção dos sentidos de um texto.”. A princípio, a hermenêutica estava a serviço da interpretação de textos sagrados e clássicos, em especial, para compreender os sentidos das palavras de Deus. Muitos confundem ou mesmo tratam como sinônimos os termos exegese e hermenêutica, porque a exegese é também um instrumento de interpretação de texto, porém, é um estudo gramatical e sistemático, direcionada, principalmente, para a compreensão dos textos bíblicos. As regras e técnicas específicas utilizadas pela exegese e pela hermenêutica as tornaram distintas.

Para Ricoeur (1990, p.6), a exegese determina um problema hermenêutico “[...] toda literatura, por mais que seja ligada à intenção do texto, sempre é feita no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento vivo.”. No campo da filosofia, a hermenêutica aborda duas vertentes: epistemológica e ontológica. A primeira está voltada para a interpretação de texto; já a segunda visa à interpretação da realidade. Foi com o filósofo Schleiermacher que a hermenêutica ganhou o estatuto epistemológico geral do compreender. Ele tinha o desejo de criar uma “hermenêutica universal”. Este estudioso estabeleceu dois métodos, um compreendido como “lado gramatical” (método comparativo), outro, como o “lado psicológico” (método divinatório). A ação interpretativa de Schleiermacher tinha como objetivo compreender o texto na sua subjetividade e genialidade melhor que o próprio autor e Jean Grondin explica:

Dessa maneira, Schleiermacher confere um aspecto psicológico à hermenêutica. Em seus discursos de 1829, ele dirá que “a tarefa da hermenêutica consiste em reproduzir o mais perfeitamente possível todo o processo da atividade de composição do escritor.” (2012, p.29)

O aspecto psicológico conferido à hermenêutica por Schleiermacher, deixou como seu legado dois tipos de interpretação, a psicológica, que queria entender a intenção do autor, e a estruturalista, fechada na estrutura do texto sem considerar o

recurso extratextual. Para ele, toda compreensão textual conta com o elemento *estranheza*, algo que deveria ser superado pelo leitor durante o ato da interpretação. Se essa estranheza for impossível de ser vencida, o texto não será considerado passível de interpretação; e se um texto não oferecer nenhuma estranheza, a interpretação será desnecessária.

Wilhelm Dilthey (1833-1911), por sua vez, enxergou na hermenêutica a base para as ciências humanas e sociais. Ele distinguiu as ciências naturais das ciências do espírito. E Grondin esclarece:

Enquanto as ciências puras tentam explicar os fenômenos a partir de hipóteses e de leis gerais, as ciências humanas querem entender uma individualidade histórica a partir de suas manifestações externas. A metodologia das ciências humanas será, dessa forma, uma metodologia do entendimento. (2012, p.33).

Renata Cavalcanti Eichenberg em sua tese de doutorado aponta que o filósofo, na busca para legitimar as ciências humanas “[...] procurou transformar a hermenêutica no método próprio daquela ciência inserindo-o no horizonte da historicidade.” (2009, p.20). Segundo o filósofo, temos através da hermenêutica o caminho verdadeiro para se atingir a compreensão da consciência sobre as expressões da vida interna humana. Para Dilthey, então, a compreensão não deve ser entendida apenas como um simples ato do pensamento, mas sim a experimentação vivida pelo indivíduo. Portanto, Eichenberg ressalta em sua tese que:

É preciso compreender a expressão para compreender a própria vida. Por isso, a historicidade é tão importante. O presente só pode ser compreendido no horizonte do passado e do futuro, estando o autoconhecimento humano dependente da própria história. (2009, p.21)

Numa nova dinâmica operada pelo movimento da epistemologia à ontologia, Heidegger (1889-1976) afirmava que a compreensão não se restringia a um fato lógico ou linguístico, mas sim a uma operação do homem como *ser-no-mundo*, uma

hermenêutica que ressalta uma forma de ser. O homem deve compreender um mundo que já foi dado, pois ele é um ser que existe compreendendo. Para Grondin:

Com Heidegger, a hermenêutica mudará de objeto, de vocação e de estatuto. Primeiramente, ela mudará de objeto, deixando de incidir sobre os textos ou sobre as ciências interpretativas para incidir sobre a própria existência. [...] Ela também mudará de vocação porque a hermenêutica deixará de ser entendida de maneira técnica, normativa ou metodológica. Ela passará a ter uma função mais fenomenológica, mais “destruidora” no sentido libertador do termo, que decorre de sua mudança de estatuto: ela será não apenas uma reflexão que incide sobre a interpretação (ou seus métodos), ela será também a realização de um processo de interpretação que se confundirá com a própria filosofia. (2012, p.38).

Neste momento, a hermenêutica assume o papel de evidenciar o solo ontológico. Ricoeur questiona este processo expresso por Heidegger que leva da epistemologia à ontologia não permitindo um caminho de volta. Para isso, ele propõe a “via longa” pautada na análise da linguagem.

O grande responsável pelo desenvolvimento da hermenêutica no século XX foi o filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Sem a menor pretensão de desenvolver um método visando à orientação do exercício hermenêutico com foco nas ciências humanas, ele se concentrou no objetivo de explicitar o processo de compreensão, de como se expressam as circunstâncias envolvidas no ato da compreensão.

Gadamer não tem nada contra o saber metódico enquanto tal, ele reconhece toda a sua legitimidade, mas avalia que sua imposição como único modelo de conhecimento tende a nos tornar cegos a outros modos de saber. Uma reflexão que quisesse fazer justiça à verdade das ciências humanas, reflexão decorrente daquilo que podemos chamar uma “hermenêutica”, não seria necessariamente uma metodologia. (GRONDIN, 2012, p.64)

Na visão deste filósofo, o indivíduo faz parte da história e cabe a ele compreender a sua realidade, sua existência. É necessário tomar consciência dessa inclusão e posterior superação dos efeitos. Para Eichenberg, “Essa tomada de

consciência acarreta o reconhecimento dos meios que tornam possível a escolha dos preconceitos ou das perspectivas mais promissoras.” (2009, p.25).

Em Gadamer, a linguagem é o caminho para se alcançar a própria compreensão. Grondin afirma que, para o filósofo, “tudo o que pode ser entendido é um ser que se articula em linguagem”. (2012, p.77). Para Gadamer, então, a experiência humana revela uma verdade que sempre estará presa ao seu horizonte original, sendo assim, uma obra de arte não é capaz de ser dissociada de seu contexto de produção. A ideia de distanciamento, como necessária ao ato hermenêutico, é fortemente recusada por este filósofo, ele a denomina de distanciamento alienante, alegando que essa distância histórica provocaria uma anulação primordial da *pertença*, comprometendo os laços com a tradição histórica. Mais uma vez Grondin evidencia o pensamento de Gadamer registrando que para este filósofo “[...] a hermenêutica ultrapassa o horizonte de uma reflexão sobre as ciências humanas para vir a ser uma reflexão filosófica universal sobre o caráter lingüístico de nossa experiência do mundo e do próprio mundo.” (2012, p.79).

Na contramão do pensamento de Gadamer, Ricoeur afirma que o percurso histórico da hermenêutica expõe uma situação paradoxal: a da *pertença* e de *distanciamento*. Para ele, a distanciação é uma condição imprescindível na relação entre obra e leitor, quanto maior for a distância entre autor e obra melhor será sua compreensão, porque se possibilitará uma visão mais ampla do texto pelo leitor e este, por sua vez, é chamado a se reconhecer neste distanciamento. Por isso, Ricoeur em sua obra *Teoria da Interpretação* esclarece que:

Uma tradição não suscita problemas filosóficos enquanto nela vivemos e habitamos, na ingenuidade da primeira certeza. A tradição só se torna problemática quando a primeira ingenuidade se perde. Temos então, de recuperar o seu significado através e para além da alienação. Doravante, a apropriação do passado prossegue ao longo de uma luta interminável com a distanciação. A interpretação, entendida filosoficamente, nada mais é do que uma tentativa de tornar produtivas a alienação e a distanciação. (1976, p.55-56)

Para as pesquisadoras Adna Candido de Paula e Suzy Frankl Sperber (2011, p.10) “a filosofia de Ricoeur se assemelha a uma grande colcha de retalhos, na qual cada uma das partes só existe enquanto condição de um todo, guardando a

importância que lhe é devida.” A hermenêutica romântica, por exemplo, que pretendia entender o autor melhor do que ele próprio é um ponto de grande discordância dentro da hermenêutica ricoeuriana. A distância temporal e cultural é que garante a autonomia do texto permitindo, assim, diversas possibilidades de leituras em épocas diferentes. Paula e Sperber (2011, p.17) apontam a definição de hermenêutica para Ricoeur como “[...] toda disciplina que procede por interpretação, e seu sentido forte, ou seja, é o discernimento de um sentido oculto num sentido aparente.”

A preocupação em determinar a real aplicação da hermenêutica leva-o a argumentar que a compreensão de um texto literário não deve ser vista como um mero movimento de uma subjetividade em um texto, ao contrário, deve ser tomada como a exposição de uma subjetividade ao texto. E é exatamente essa necessidade de explicitar o processo interpretativo realizado durante a leitura de uma obra literária que se mostra em *Teoria da Interpretação* (1976), assim comentado por Alves:

É uma maneira reflexiva de interpretarmos dados com base em outras informações. A circularidade da interpretação não é um método, mas o processo do círculo hermenêutico está presente em qualquer apreensão do conhecimento. Além dessa prática “natural” de compreender a realidade, círculo hermenêutico é um método complexo de leitura e instrumento de análise qualitativa. Assim, é relevante entendê-lo como teoria e processo de leitura crítica. (2014, p.1)

Ricoeur compreende o ato da leitura em três etapas: conjectura, interpretação e apropriação. O círculo hermenêutico ricoeuriano realiza o movimento que se dá do sentido à referência e o seu inverso, cumprindo a circularidade do processo hermenêutico.

1.1 Desvendar o enigma: uma teoria da interpretação

Quatro ensaios produzidos inicialmente para uma conferência na Universidade Católica do Texas e posteriormente ampliados, constituem a obra *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação* (1976). Segundo o

próprio autor, os ensaios podem ser lidos separadamente, mas juntos ou separados têm o mesmo objetivo:

[...] o de compreender a linguagem ao nível de produções como poemas, narrativas e ensaios, quer sejam literários ou filosóficos. Por outras palavras, o programa central que está em jogo nos quatros ensaios é o das obras; em particular o da linguagem como obra. (RICOEUR, 1976, p.11)

Já na introdução, Ricoeur sinaliza para aquilo que seria o cerne do seu estudo “[...] que se ocupa de duas atitudes aparentemente antagônicas que podemos assumir ao lidar com a linguagem enquanto obra; quero dizer o conflito aparente entre a explicação e compreensão.” (1976, p.11). Mas, o autor realça que este conflito não assume um papel negativo. Através da dialética do explicar e do compreender, mesmo operando em momentos diferentes, verifica-se que essas ações se complementam, cada qual dentro da sua própria funcionalidade, procurando responder à questão da interpretação.

Como a obra em questão é uma das bases para esta dissertação, a seguir apresenta-se uma síntese do texto, buscando-se, ao final do trabalho, apresentar algumas ponderações de seu efeito sobre a prática aqui proposta.

O primeiro capítulo é intitulado “Linguagem como discurso”. Nele o autor anuncia que o problema da linguagem como discurso tem um enfoque moderno, pois está apoiado no progresso da linguística moderna. Porém, a situação não é nova:

No *Crátilo*, Platão já mostrava que o problema da “verdade” das palavras isoladas ou nomes deve parecer indecído porque a denominação não esgota o poder ou a função da fala. O *logos* da linguagem requer, pelo menos, um nome e um verbo e é o entrelaçamento destas duas palavras que constitui a primeira unidade da linguagem e do pensamento. E mesmo esta unidade suscita uma pretensão à verdade; a questão tem ainda de decidir-se em cada caso. (RICOEUR, 1976, p.13)

Platão se vê obrigado a concluir que uma palavra isolada, por si mesma não é verdadeira e nem falsa, e o suporte deste paradoxo é a frase e não a palavra. Então a questão de verdade e do erro dentro do discurso são “males” do discurso e para isso o discurso exige dois signos básicos: um nome e um verbo. O nome contém um significado e o verbo, mais do que o significado, expressa a ideia de tempo, construindo uma síntese que se estende para além da palavra. Através da conjugação um elo predicativo se instaura formando o *logos*, o discurso. Nas palavras de Ricoeur (1976, p.13) “Esta unidade sintética é que comporta o duplo ato de afirmação e negação. Uma afirmação pode ser contradita por outra afirmação e pode ser verdadeira ou falsa.”

O filósofo ainda salienta que, baseado nos estudos linguísticos, o discurso ganhou uma nova problemática. Ao abordar os estudos sobre a língua dentro das perspectivas “estrutura e sistema”, o discurso retorna à condição inicial, tornando-se apenas um problema residual. Então: “A nossa tarefa será, portanto, libertar o discurso do seu exílio marginal e precário.” (RICOEUR, 1976, p.14). Chacon e Almeida no artigo O “Mundo do Texto” como centro da hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur (2016), refletem sobre esta libertação do discurso escrito e evocam a visão de Ricoeur que, por meio do discurso, afirma que a linguagem pode oferecer ao leitor a possibilidade de experimentar novas maneiras de ser-no-mundo.

Numa distinção entre *langue* e *parole*, Ricoeur vai estabelecendo sua crítica às fundamentações sobre a linguagem de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Ele afirma que o fundador da linguística moderna procurou sobrepor o código à mensagem, o sistema sobre o evento, a estrutura sobre a intenção e ainda, a sistematicidade das combinações dentro dos sistemas sincrônicos sobre a arbitrariedade do ato. A linguística atrelada ao modelo estrutural fornece análises simples como “[...] sinais de tráfego, códigos culturais como modos de estar à mesa, vestuário, códigos habitacionais e residenciais [...] mas é teoricamente interessante, por fornecer um conteúdo empírico ao conceito de semiologia e semântica geral...” (RICOEUR, 1976, p.16). Neste sentido, a linguística torna-se uma região da teoria geral dos signos.

Na visão do filósofo, a abordagem unidimensional da linguagem pautada somente na análise dos signos não é suficiente para exprimir a ação da comunicação. Ele propõe uma abordagem bidimensional: signos e frases. Mas já alerta para que não se confunda esta dualidade com *langue* e *parole*.

A minha substituição do termo “discurso” ao de “*parole*” (que exprime apenas o aspecto residual de uma ciência da “*langue*”) visa não só salientar a especificidade desta nova unidade em que se apóia todo o discurso, mas também legitimar a distinção entre a semiótica e semântica como as duas ciências que correspondem a duas espécies de unidades características da linguagem, o signo e a frase. (RICOEUR, 1976, p.19).

A diferenciação entre semiótica (ciência do signo) e semântica (ciência da frase) para ele é a solução para todos os entraves da linguagem sendo esta distinção a base dos quatro ensaios do filósofo. Silva em “A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação” (2011), refere-se aos signos, pautada na concepção do filósofo, afirmando que os signos trabalham como mediadores da linguagem e expõem o desejo e a fala e revelam vontades.

Na busca em diferenciar semiótica e semântica, o autor construiu seus argumentos explorando várias abordagens sobre a especificidade da linguagem como discurso.

Estas abordagens são a lingüística da frase, que fornece título geral de semântica; e a fenomenologia da significação que deriva da primeira *Investigação lógica* de Husserl, e o tipo de “análise lingüística” que caracteriza a descrição filosófica anglo-americana da “linguagem comum”. (RICOEUR, 1976, p.20)

Essas considerações iniciais, então, culminam na concepção da chamada dialética do evento e significação. O discurso como evento revela toda a sua condição efêmera:

[...] a semântica do discurso deve ser retificar a fraqueza epistemológica da *parole*, avançando do caráter fugaz do evento enquanto oposto à estabilidade do sistema, relacionando-o com a prioridade ontológica do discurso, que resulta da atualidade do evento enquanto oposto à mera virtualidade do sistema. (RICOEUR, 1976, p.21).

Apesar do caráter fugaz do evento, é a mensagem que possui uma existência temporal e é responsável pela atualização do evento. Porém, mesmo possuindo característica virtual, o sistema permanece enquanto o evento se dissipa. Com isso, o autor não está afirmando que o ato do discurso se resume em algo transitório e evanescente; Ricoeur (1990, p.46) afirma que “[...] o discurso possui, não somente um mundo, mas o outro, outra pessoa, um interlocutor ao qual se dirige”. Um discurso pode ser identificado ou reidentificado como mesmo, traduzido em outra língua ou expressado de outra forma. Em meio a tantas transformações, o que se preserva é o conteúdo proposicional, segundo o filósofo “o dito enquanto tal”.

Apoiado nas observações de Benveniste, afirma que o sujeito de uma frase pode até faltar, mas não o predicado, pois este é considerado o único traço distintivo no que diz respeito ao conteúdo proposicional. Enquanto o sujeito é singular, pois todos os elementos de uma frase estão relacionados a este sujeito, o predicado identifica uma espécie de qualidade do sujeito, mas diferente da singularidade do sujeito o predicado aponta para uma característica universal deste mesmo sujeito. A oposição gerada entre identificação singular e a predicação universal proporcionam a colocação de um conteúdo particular à noção de proposição concebida como o objeto de predicação do evento da fala. Então,

[...] o discurso não é simplesmente um evento evanescente e, como tal, uma entidade irracional, como poderia sugerir a oposição simples entre *langue* e *parole*. O discurso tem uma estrutura própria, mas não é a estrutura no sentido analítico do estruturalismo, isto é, como um poder combinatório baseado nas oposições prévias de unidades discretas. É, antes, uma estrutura no sentido sintético, isto é, como o entrelaçamento e o efeito recíproco das funções de identificação e predicação numa só e mesma frase. (RICOEUR, 1976, p.22-23)

Pensando no discurso compreendido na relação combinatória da predicação ligada à identificação sob uma condição abstrata, o discurso precisa se concretizar através da dialética do evento e significação; esta consolidação, pois, é a diretriz da dialética do discurso.

Qualquer ênfase no conceito abstrato de um evento de fala justifica-se apenas como um modo de protesto contra uma redução anterior mais abstrata da linguagem, a redução dos aspectos estruturais da linguagem como *langue*, pois a noção de fala, enquanto

acontecimento fornece a chave para a transição de uma linguística do código para uma linguística da mensagem. (RICOEUR, 1976, p.23)

O discurso se atualiza como evento ao passo que é compreendido como significação. O filósofo explica que a significação pode ser vista como o conteúdo proposicional: identificação e predicação. Sendo o evento transitório, é a significação o foco de compreensão. Afirma também que é na linguística do discurso que evento e significação se articulam: “A supressão e superação do evento na significação é uma característica do próprio discurso. Atesta intencionalidade da linguagem, a relação de noese e noema dentro dela.” (RICOEUR, 1976, p.24)

Ricoeur esclarece o que é significar afirmando que é tudo aquilo que é expresso pelo falante, o que a frase denota, tudo aquilo produzido pela identificação e predicação. O evento é o ato da fala, expresso temporalmente. O significado mental do discurso está atrelado ao significado empregado pelo locutor na sua enunciação. A estrutura gramatical com seus conectores, verbos, advérbios entre outros recursos lingüísticos fornece a autorreferência do discurso, isso permite a diferenciação entre discurso e código linguístico e desfaz a ideia de intenção psicológica do locutor, pois é pura questão de semântica. Para Ricoeur, “O sentido da enunciação aponta para o significado do locutor graças à autorreferência do discurso a si mesmo enquanto acontecimento.” (RICOEUR, 1976, p.25).

O filósofo, na busca da sustentação da dialética de evento e significação, retoma a ideia de atos locucionários e ilocucionários. Na sequência, adentra o conceito de “linguagem como comunicação”. Relembra, então, o trabalho de Roman Jakobson (1896-1982), o qual elucida as funções da linguagem: “[...] parte da tríplice relação entre falante, ouvinte e mensagem e acrescenta, em seguida, três outros fatores complementares, que enriquecem seu modelo. São eles, código, contato e contexto.” (RICOEUR, 1976, p.27). Baseado nestes fatores, Jakobson definiu seis funções da linguagem: emotiva, conativa, fática, metalinguagem, referencial e poética. Ricoeur lembra que a comunicação é vista como um fato óbvio pela linguística, enquanto a investigação existencial enxerga este ato comunicativo como um enigma, e então, explica:

Porque o estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. Por solidão não quero indicar o fato de, muitas vezes, nos sentirmos isolados como numa multidão, ou de vivermos e morreremos sós, mas, no sentido mais radical, de que o que é experienciado por uma pessoa não se pode transferir totalmente como tal e tal experiência pra mais ninguém. (RICOEUR, 1976, p.27).

Essa experiência pessoal, que não pode ser transferida, mas que atinge o outro é denominado de significação, a qual é possível “passar de um para outro”. A experiência é privada, porém, a significação se torna pública. A instância do discurso é a do diálogo, sendo este o evento que liga dois outros eventos, o do locutor e do ouvinte. A comunicação é composta pelo conteúdo proposicional do discurso sendo a mensagem a responsável pela estrutura da significação: “Isto implica que comunicamos a síntese da função de identificação (da qual o sujeito lógico é o suporte e a função predicativa) que é potencialmente universal.” (RICOEUR, 1976, p.28).

É também destacada dentro Ricoeur a discussão sobre o valor polissêmico das palavras. Ele ressalta que a função contextual do discurso elimina as duplas interpretações que são filtradas durante o processo comunicativo. Na escrita não se pode contar com as referências ostensivas próprias do discurso oral, sendo assim, o leitor precisa estar atento ao mundo proposto pela obra literária para que sua interpretação seja coerente com a informação que ele traz em suas páginas.

Tratando ainda dos atos ilocucionários, o autor chama a atenção para o fato de eles também apresentarem marcas linguísticas por meio dos recursos gramaticais.

A escrita não só preserva as marcas linguísticas da enunciação oral, mas também acrescenta sinais distintivos suplementares como os sinais de citação, os pontos de exclamação e de interrogação, para indicar as expressões fisionômicas e gestuais, que desaparecem quando o locutor se torna um escritor. Por conseguinte, os atos ilocucionários podem, de muitos modos, comunicar-se ao ponto de a sua “gramática” fornecer o evento com uma estrutura pública. (RICOEUR, 1976, p.29)

Já o ato perlocucionário seria o aspecto menos comunicável da linguagem, pois requer o reconhecimento do ouvinte não oferecendo nenhum estímulo: “A função perlocucionária ajuda-nos antes a identificar a fronteira entre o caráter de ato e o caráter de reflexo da linguagem”. (RICOEUR, 1976, p.30). Portanto, os atos locucionários e ilocucionários são considerados eventos porque buscam ser reconhecidos pela sua essência. E, nesse papel de reconhecimento, a intenção de dizer é vista como um ato de comunicabilidade sendo a reciprocidade de intenções o evento do diálogo. É a “gramática” do reconhecimento que dá o suporte ao evento sobre a significação intentada. Então, o autor conclui a discussão sobre a dialética do evento e significação dizendo que “[...] a própria linguagem é o processo pelo qual a experiência privada se faz pública.” (RICOEUR, 1976, p.30).

Para explicar sobre “Significação como sentido e referência”, próximo tópico do capítulo, o autor explica que a dialética do evento e significação, uma dialética interior do discurso, possui dois lados:

A significação da enunciação – na acepção do conteúdo proposicional – é o lado “objetivo” deste significado. O significado do locutor - no triplice sentido da auto-referência da frase, da dimensão ilocucionária do ato linguístico e da intenção de reconhecimento pelo ouvinte – é o lado “subjeto”. (RICOEUR, 1976, p.31)

Para Gotlob Frege (1848-1925), o grande responsável pela inserção na filosofia moderna da distinção entre sentido e referência diz que é possível significar o “quê” do discurso ou o “acerca de quê” do discurso. Devemos entender o “quê” do discurso como o seu sentido e o “acerca de quê” como sua referência. O sentido é inerente ao discurso, está relacionado à função de identificação e predicação na frase, enquanto a referência é expressa pela linguagem que transcende a si mesma, relacionada ao mundo. Esta nova dialética não está totalmente dissociada da dialética do evento e significação, pois:

Referir é o uso que a frase faz numa certa situação e em conformidade com um certo uso. É, pois, o que o locutor faz quando aplica suas palavras à realidade. Que alguém se refira a algo num certo tempo é um acontecimento, um evento linguístico. Mas este evento recebe a sua estrutura do significado enquanto sentido. O locutor refere-se a algo na base de ou mediante a estrutura ideal do

sentido. O sentido é por assim dizer, atravessado pela intenção de referência do locutor. (RICOEUR, 1976, p.32)

Este movimento justifica a passagem da dialética do evento e significação para o do sentido e da referência. Esta última diz respeito à relação entre a linguagem e a condição ontológica do ser-no-mundo. Por isso, Ricoeur argumenta:

A linguagem não é um mundo próprio. Nem sequer é um mundo. Mas porque estamos no mundo, porque somos afetados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer temos a experiência para trazer à linguagem. (1976, p.32).

Trazer a experiência por meio da linguagem é considerado uma condição ontológica da referência. Entendendo que o ato de dizer algo é a manifestação de uma experiência trazida pela linguagem, não se pode restringir a linguagem ao seu significado, mas considerar a referência contida nela.

Se a linguagem não fosse fundamentalmente referencial, seria ou poderia ser ela significativa? Como poderíamos saber se um signo está em vez de alguma coisa se não recebesse a direção para algo em cujo lugar está em virtude do seu uso no discurso? (RICOEUR, 1976, p.33)

Ricoeur assevera que todo discurso, que ao mesmo tempo se refere ao locutor, também se refere ao mundo, pois a linguagem é a exteriorização das experiências do ser-no-mundo devido a sua condição ontológica.

Percebe-se até aqui, que uma das preocupações de Ricoeur é justamente com o papel social da linguagem. Essa atração do filósofo pela linguagem e da interpretação literária que, segundo Paula e Sperber (2011, p.16), tem como justificativa “[...] considerar que nesse âmbito é que se pode compreender a dimensão da ação humana e sua implicação ética.” Embora seja sempre mediada, a comunicação corresponde àquele “ser-no-mundo”, um mundo em que os referenciais devem ser levados em conta, evitando o esvaziamento do discurso – como se acusa, por exemplo, no campo político mais contemporâneo quando assistimos a partidos políticos cujos discursos são notoriamente marcados por

significados com referentes obscurecidos pelo distanciamento entre o agente político e o povo.

Retomando a obra em estudo, no subtítulo “Algumas Implicações Hermenêuticas”, o filósofo levanta questões inerentes sobre a hermenêutica tradicional que divergiam de sua concepção. A ideia de que a hermenêutica era um instrumento de interpretação que buscava a compreensão da intenção do autor, “compreender um autor melhor que a si mesmo”, visão defendida por Schleiermacher e Dilthey foi combatida por Ricoeur.

A prioridade concedida à intenção do autor e ao auditório original tendia, por seu turno, a fazer do diálogo o modelo de toda a situação de compreensão, por conseguinte, a impor o enquadramento da intersubjetividade sobre a hermenêutica. Compreender um texto é, pois, apenas um caso particular da situação dialógica em que alguém responde a mais alguém. (RICOEUR, 1976, p.34)

O filósofo se esforçou para ver superada a concepção de uma hermenêutica psicologizante, que estava subordinada à compreensão do outro, envolvendo uma análise psicológica e existencial, “[...] a tarefa da hermenêutica consiste em reproduzir o mais perfeitamente possível todo o processo da atividade de composição do escritor” (GRONDIN, 2012, p.29). Para Chacon e Almeida (2016), Ricoeur desconsidera esse viés romântico de caráter psicologizante e historicizante, direcionando a hermenêutica para se preocupar em explicitar o modo do ser-no-mundo revelado pelo texto. Apesar de ser muito clara a sua posição contrastante em relação à hermenêutica romântica, Ricoeur assume uma postura dialógica, algo peculiar deste filósofo, salientando que o uso abusivo do conceito de evento linguístico, ligado à tradição romântica da hermenêutica, não seria de todo um problema, pois este conceito se encontrava submetido a uma série de polaridades dialéticas: evento e significação, sentido e referência. E acrescenta:

[...] tais polaridades dialéticas permitem-nos antecipar que os conceitos de intenção e diálogo não se devem excluir da hermenêutica, mas devem antes libertar-se da unilateralidade de um conceito não dialético do discurso. (RICOEUR, 1976, p.35).

E ainda temos o fator de distanciação provocado pela escrita, que contribuiu para expor o quão frágil é a visão romântica sobre a hermenêutica.

No segundo ensaio, “A fala e a escrita”, o autor começa a apresentar de modo mais efetivo a relação da hermenêutica com a teoria da interpretação. Sendo a hermenêutica a interpretação de textos e sendo os textos exemplos de linguagem escrita, a teoria da interpretação está presa ao problema da escrita. O autor explica que o propósito deste ensaio reúne dois objetivos:

[...] primeiro, mostrar que a transição da fala para a escrita tem as suas condições de possibilidade na teoria do discurso, descrita no primeiro ensaio, em especial, na dialética do evento e significação aí considerada. O meu segundo objetivo é conectar o tipo de exteriorização intencional que a escrita exhibe, com um problema central da hermenêutica, o de distanciação. (RICOEUR, 1976, p.37)

Segundo Ricoeur, a autonomia semântica que aparece agora em destaque, ainda é regida pela dialética do evento e significação, mas o fator “distanciação” imprime uma leitura subjetiva da obra, pois o autor não está presente para responder. A escrita é considerada a manifestação de algo no estado virtual, uma separação entre a significação e o evento. Ricoeur explica que:

[...] com a escrita, não se preenchem mais as condições da interpretação direta mediante o jogo de questões e respostas, por conseguinte, através do diálogo. São necessárias, então, técnicas específicas para se elevar ao nível do discurso a cadeia dos sinais escritos a discernir a mensagem através das codificações superpostas, próprias à efetuação do discurso como texto. (1990, p.19)

A ligação da escrita com a dialética do “evento e significação” é evidente, pois a escrita é a manifestação do discurso. Na busca pela compreensão sobre quais fatores alteram, transformam ou mesmo deformam o discurso quando este se transfere para a escrita, Ricoeur toma por base o esquema de comunicação de Jakobson, artigo “Linguística e Poética”, texto em que o lingüista expõe que o locutor, o ouvinte, o meio ou canal, o código, a situação e a mensagem, tudo isso

está relacionada a seis “funções” correlativas: as funções emotiva, conativa, fática, metalingüística, referencial e poética.

O filósofo descreve cada fator começando por “Mensagem e Meio: Fixação”, pois, segundo ele, a passagem da fala para a escrita está relacionada à mensagem e o seu meio. O que se deseja fixar através da escrita é o discurso e não linguagem como *langue*, e só o discurso porque o evento esvanece.

Mas, esta descrição não dialética do fenômeno da fixação não vai ao cerne do processo da inscrição. A escrita pode salvar a instância do discurso porque o que ela efetivamente fixa não é o evento da fala, mas o “dito” da fala, isto é, a exteriorização intencional constitutiva do par “evento-significação”. O que escrevemos, ou que inscrevemos é o noema do ato da fala, a significação do evento linguístico e não evento enquanto evento. (RICOEUR, 1976, p.39).

Ele, mais uma vez, retoma a discussão sobre os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários para elucidar a passagem da fala para a escrita. Levanta, pois, a seguinte questão: “[...] é a escrita apenas uma questão de mudança de meio onde a voz humana, a face e o gesto são substituídos por sinais materiais diferentes do próprio corpo do locutor?” (1976, p.40). E ele mesmo responde dizendo que a escrita operou mudanças sociais e políticas, sendo assim muito mais que apenas fixação material. A fixação da escrita garantiu a exteriorização e preservação do conhecimento neste processo de comunicabilidade através da linguagem impressa. Conclui dizendo: “A escrita toma o lugar da fala. Tem lugar uma espécie de atalho entre a significação do discurso e o meio material. Temos, pois, a ver com a literatura no sentido original da palavra. O destino do discurso é confiado à *littera*, não a *vox*.” (RICOEUR, 1976, p.40)

Em “Mensagem e Locutor”, ele demonstra que esta relação é extremamente afetada quando a situação face a face é substituída pela relação mais complexa da leitura e escrita, pois a relação escrita-leitura já não expressa mais a relação fala e audição.

No discurso, dissemos nós, a frase designa o seu locutor mediante diversos indicadores da subjetividade e personalidade. Mas o discurso falado, a capacidade do discurso para se referir ao sujeito falante apresenta um caráter de imediatidade porque o locutor

pertence à situação de interlocução. Ele está aí, no sentido genuíno de estar aí, do *Dasein*. Por conseguinte, a intenção subjetiva do locutor e a significação do discurso sobrepõem-se a um outro de tal modo que é a mesma coisa entender o que o locutor pretende dizer e o que o seu discurso significa. (RICOEUR, 1976, p.41)

Já no discurso escrito o texto ganha autonomia semântica se libertando da intenção do seu autor. A compreensão está voltada para o significado do texto e não ao que o autor queria dizer. A autonomia semântica do texto é muito relevante para a hermenêutica, uma comunicação, que segundo o filósofo, acontece na e pela distância. Para Ricoeur, o estudo da linguagem, sobretudo aquela presente nas obras literárias, através da interpretação, permite uma compreensão melhor da dimensão do “ser-no-mundo”. Através da exegese, por meio dos seus procedimentos de análise, a significação do texto liberta-se das amarras da psicologia do autor. Mas Ricoeur não está afirmando que a despsicologização da interpretação exclui totalmente a significação autoral. Para ele:

O significado autoral torna-se justamente uma dimensão do texto na medida em que o autor não está disponível para ser interrogado. Quando o texto já não responde, então tem um autor, e não já um locutor. O significado autoral é a contrapartida dialética da significação verbal e tem de construir-se em termos de reciprocidade. Os conceitos de autor e significado suscitam um problema hermenêutico contemporâneo do de autonomia semântica. (RICOEUR, 1976, p.42).

Em “Mensagem e Ouvinte” é discutida a universalização do auditório porque enquanto um discurso falado tem seu interlocutor definido pela situação dialógica, o texto escrito dirige-se a qualquer pessoa que saiba ler. Apesar de que “[...] a proposição que diz que um texto se dirige potencialmente a quem quer que saiba ler deve reter-se como um limite em qualquer sociologia da leitura. Uma obra cria, pois, o seu público.” (RICOEUR, 1976, p.43). Uma percepção bem atualizada pelos estudos de caráter sociológico, como bem atesta Eliana Galvão Ribeiro Ferreira (2009), em sua tese de doutorado intitulada **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “biblioteca vivida”**:

Refletir sobre a inserção social da literatura infantil e juvenil na escola e de suas relações com esta justifica-se, pois permite revelar motivos que produzem a rejeição à leitura, ao mesmo tempo em que se pode refletir sobre um fragmento da história mais ampla da literatura no país com a qual se articula e uma projeção da escola e da leitura, entendidas como instituições e práticas sociais. (FERREIRA, 2009, p.117).

Uma gama de livros produzidos para agradar a massa tem se intensificado nas últimas décadas, arrastando consigo um batalhão de fieis seguidores. Porém, estas obras entram em confronto com a literatura oferecida na escola. Sem nos deter em discutir a qualidade de tais obras, a questão envolvida é em relação com o público a qual ele se destina, ao público infantil e juvenil. Tais produções, em geral, vêm para atender o gosto do leitor. Uma leitura de fácil interpretação, com enredos que repetem sempre a mesma fórmula, não acrescentando muito ao leitor em sua formação crítica. Por isso, é preciso estar atento ao acervo mais instigante para a formação de um leitor competente. Se a obra cria o seu público, como quer Ricoeur, então a qualidade do texto literário se torna relevante para os leitores, sobretudo àqueles imersos na realidade escolar.

Ainda tratando sobre a dialética do evento e significação, temos como característica do texto o fato da significação estar aberta a um número indefinido de leitores, assim como, a sua interpretação. Essa possibilidade de múltiplas leituras é a contrapartida para a autonomia do texto. E Ricoeur (1976, p.43) reforça dizendo: “O direito do leitor e o direito do texto convergem numa importante luta, que gera a dinâmica total da interpretação. A hermenêutica começa onde o diálogo acaba.”

Outro fator da linguagem mencionado é “Mensagem e Código”, o qual, segundo ele, tornou-se mais complexo com a escrita, entendendo que a complexidade está ligada à função dos gêneros literários. Os gêneros literários são vistos como expedientes generativos para produzir o discurso:

A função destes expedientes generativos é produzir novas entidades de linguagem mais longas do que a frase, totalidades orgânicas irredutíveis à simples adição de frases. Um poema, uma narrativa, um ensaio apóia-se em leis de composição, que em princípio, são indiferentes à oposição entre a fala e a escrita. Provêm da aplicação

de formas dinâmicas a conjunto de frases, para os quais a diferença entre a linguagem oral e escrita é essencial. (RICOEUR, 1976, p.44).

A produção da obra literária é regida pelos expedientes generativos, ou seja, pelos gêneros literários que administram as regras técnicas de um texto, sendo o estilo da obra algo que pertence à configuração pessoal do autor. (1976, p.45),

A inscrição como um suporte material, a autonomia semântica do texto enquanto respeita ao locutor e ao ouvinte e todos os traços relacionados da exterioridade característica da escrita ajudam a fazer da linguagem a matéria de um artesanato específico. (RICOEUR, 1976, p.45)

A escrita deu a condição necessária à obra literária de se tornar tão autossuficiente quanto uma escultura. Sendo assim, o texto assume o significado de discurso como inscrito e trabalhado.

O último fator “Mensagem e Referência” foi deixado para o final intencionalmente pelo autor, pois este aborda transformações mais complexas a respeito do funcionamento do discurso. É explicado o porquê da complexidade. Um ponto seria a passagem da dialética do “evento e significação” para a do “sentido e referência”, em que a significação, sendo sentido imanente, acaba por externalizar como referência transcendente o pensamento voltado para espécies diferentes de entidades extralinguísticas como fatos, objetos, coisas, etc. Outra questão estaria relacionada às alterações da referência, que se forem consideradas, não deveriam ser atribuídas de forma indiscriminadas à escrita, porque, afirma ele, somente poderia ser atribuído valor à escrita enquanto mediação ordinária das formas de discurso que compõem a literatura. Lílian Franciene de Oliveira, em seu artigo “Distanciamento e compreensão na noção de texto em Paul Ricoeur: uma análise do conceito de apropriação de uma posição de mundo”, aponta a visão positiva da narratividade,

[...] apresenta-se como o aspecto da linguagem que revela o seu sentido autônomo na medida em que lhe confere a condição temporal humana, enquanto capaz de orientar o sujeito em direção a interpretação de sua condição efetiva de ser no mundo, por exigir o ato de recontar. (OLIVEIRA, 2015, p.76-77)

Por assim dizer, Ricoeur argumenta,

[...] no discurso falado, o critério último do alcance referencial do que dizemos é a possibilidade de mostrar a coisa referida como um membro da situação comum ao locutor e ao ouvinte. Esta situação rodeia o diálogo, e os seus pontos de referência podem indicar-se por um gesto ou pelo apontar de um dedo. Ou pode designar-se de um modo ostensivo, pelo próprio discurso através da referência oblíqua que inclui os demonstrativos, os advérbios de tempo e lugar e os tempos do verbo. Por fim, podem descrever-se de um modo tão definido que uma e uma só coisa se pode identificar dentro do enquadramento comum da referência. (1976, p.46).

Nesta perspectiva, admite-se que os indicadores ostensivos e as descrições definidas operam da mesma forma no discurso oral ou escrito, porque oferecem identificações singulares que não necessitam de uma indicação gestual sobre a coisa referida. Então,

Não há nenhuma identificação que não relacione aquilo de que se fala a uma posição única na rede espaço-temporal e não existe nenhuma rede de lugares no tempo e no espaço sem um referencial final ao aqui e ao agora situacional. (RICOEUR, 1976, p. 46).

Na linguagem oral, todas as referências se baseiam em mostrações, em referências ostensivas, no diálogo todas as referências são percebidas dentro de uma situação comum aos interlocutores. Porém, quando se trata da escrita, o quadro de comunicação se transforma.

A ausência de uma situação comum gerada pela distância espacial e temporal entre o escritor e o leitor; o cancelamento do aqui e agora absoluto pela substituição de marcas externas materiais para a voz, a face e o corpo do locutor como a origem absoluta de todos os lugares no espaço e no tempo; a autonomia semântica do texto que o separa do presente do escritor e o abre a um âmbito indefinido de leitores potenciais num tempo indeterminado – todas estas alterações da constituição temporal do discurso se refletem em alterações paralelas do carácter ostensivo da referência. (RICOEUR, 1976, p.47).

O filósofo cita duas extensões relativas ao alcance da referência já não mais presa à situação dialógica. A primeira tem a ver com as implicações espirituais expressa pela substituição do suporte corporal do discurso oral pelo suporte material. E explica dizendo que da mesma forma que o texto, que tem sua significação livre da intenção mental do locutor, também acontece com a sua referência, que não está mais presa a um limite referencial. E Ricoeur exemplifica dizendo:

É nesse sentido que podemos falar do 'mundo grego'; já não é imaginar o que eram as situações para os que lá viviam, mas designar as referências não situacionais exibidas pelos relatos descritos pela realidade. (1976, p.47).

Outra forma de alcance da referência brota dos modos de discurso relativos à literatura deixando em segundo plano a escrita. Seria a escrita apenas um canal da literatura.

Toda a referência ostensiva e descritiva perde espaço e relevância quando se liberta a referência voltada para os aspectos do ser-no-mundo: não é possível uma descrição direta, mas uma alusão devido aos valores referenciais como expressões metafóricas e simbólicas. A literatura expande o horizonte de expectativa - expressão recorrente nos estudos lastreados pela Estética da Recepção - por meio de uma realidade descrita que, mesmo sendo distante do mundo do leitor, o acolhe na medida em que este explora essa nova realidade. Portanto,

Devemos, por conseguinte, alargar o nosso conceito de mundo, não só para admitir referências não ostensivas, porém, ainda descritivas, mas também referências não ostensivas e não descritivas, as da dicção poética. [...] É este alargamento do nosso horizonte de existência que nos permite falar das referências descortinadas pelo texto ou do mundo aberto pelas exigências referenciais da maior parte dos textos. (RICOEUR, 1976, p. 48-49)

E ainda diz, apoiado na visão de Heidegger, que o primeiro entendimento de um discurso não é outra pessoa, mas uma espécie de projeto de um novo modo de estar-no-mundo. Por isso, apenas a escrita “[...] ao libertar-se não só do seu autor e

do seu auditório originário, mas da estreiteza da situação dialógica, revela este destino do discurso como projetando um mundo.” (RICOEUR, 1976, p. 49)

No subtítulo “A Defesa da Escrita”, Ricoeur apresenta as visões negativas de Platão, Sócrates, Rousseau e Bérqson sobre a escrita. Cada um, movido por um motivo especial, afirmou que os grandes males da civilização estavam associados à escrita.

O ataque contra a escrita vem de longe. Está ligado a um certo modelo de conhecimento, ciência e sabedoria, usado por Platão para condenar a exterioridade como contrária à reminiscência genuína. [...] O comentário de Sócrates não é menos interessante. A escrita é como a pintura que gera um ser não vivo que, por sua vez, permanece silencioso ao ser interrogado para responder. [...] Para Rousseau, enquanto a linguagem apenas baseada na voz preservava a presença de cada um a si mesmo e aos outros, a linguagem era ainda expressão da paixão, era eloqüência, e não ainda exegese. Com a escrita, começou a separação, a tirania e a desigualdade. [...] Bérqson impugna diretamente o princípio da exterioridade, que atesta a infiltração do espaço na temporalidade do som e da sua continuidade. A palavra genuína emerge do “esforço intelectual” por cumprir uma intenção prévia do dizer, na busca da expressão apropriada. A palavra escrita, enquanto depósito dessa busca, cortou os seus laços com o sentimento, o esforço e o dinamismo do pensamento. (RICOEUR, 1976, p.50-51)

Para defendê-la, Ricoeur recorre à teoria da iconicidade, pautada na característica de aumento estético da realidade e que tem como objetivo fornecer uma resposta para as fortes críticas da tradição filosófica desde Platão à escrita:

[...] a iconicidade é a reescrita da realidade. A escrita, no sentido limitado da palavra, é um caso particular da iconicidade. A inscrição do discurso é a transcrição do mundo e a transcrição não é a reduplicação, mas metamorfose. (RICOEUR, 1976, p.53).

O autor ainda deu relevância a outras formas de inscrição como a pintura, o pictograma e os hieróglifos. Estas formas de inscrição também são capazes de expressar pensamentos e podem ser lidas de maneiras diferentes em diversos idiomas. Outros traços em comum com a escrita seriam o fato da estrutura espacial

do suporte e da forma, assim como a posição, distância mútua, ordem e disposição linear.

O movimento de passagem do ouvir para o ler estaria atrelado “[...]a transferência das propriedades temporais da voz para as propriedades espaciais das marcas inscritas. Esta espacialização geral da linguagem é completa com o aparecimento da imprensa.” (RICOEUR, 1976, p.54). Sendo assim, passou-se a ser possível se conectar com outros tipos de públicos espalhados pelo mundo.

Segundo Ricoeur, o problema da escrita vem a se tornar também um problema hermenêutico através do ato da leitura, porque o texto precisa do aspecto “[...] sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler.” (RICOEUR, 1990, p.53). A partir daí surge uma nova dialética, a da distanciação e apropriação. Gentil, em seu estudo intitulado “Historicidade e compreensão das narrativas de ficção a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur” (2011), expõe a visão de Ricoeur sobre o ato de apropriação feita pelo leitor, afirmando que o fato se concretizaria quando aquele se apropria daquilo que o texto tem a oferecer por meio do seu entendimento. Mas este movimento de apropriação daquilo que é alheio exige do leitor um desapropriação de si mesmo, ele necessita permitir-se ser levado pela obra em vez de conduzi-la segundo seus próprios critérios. É o que Ricoeur chama de ser capaz de habitar o mundo descortinado pelo texto. E explica que apropriação parte da autonomia semântica, que libertou o texto do seu autor. É uma prática que consiste em tomar como seu aquilo que é alheio devido a uma necessidade maior que o sujeito tem de se apropriar daquilo que é estranho. Já a distanciação,

[...] não é um fenômeno quantitativo; é a contrapartida dinâmica da nossa sociedade, do nosso interesse e esforço em superar a alienação cultural. O escrever e o ler tomam lugar nesta luta cultural. A leitura é o *pharmakon*, o “remédio” pela qual a significação do texto é “resgatada” do estranhamento da distanciação e posta numa nova proximidade, proximidade que suprime e preserva a distância cultural e inclui a alteridade na ipseidade¹. (RICOEUR, 1976, p.55).

¹ Aquilo que é determinante para diferenciar um ser do outro.

Chacon e Almeida (2016) ressaltam a visão do filósofo em afirmar que a hermenêutica psicologizante e historicizante de Dilthey não encontra caminho para se realizar no momento em que a questão da distanciação entra em cena. Ele não estava investigando no sentido de expor as intenções psicológicas do autor ocultadas nos textos. A grande preocupação, que podemos entender como a principal função da hermenêutica, é de explicitar as formas de ser-no-mundo desveladas pelo texto. Sendo assim, a dialética da *distanciação e apropriação* é vista como a última palavra na ausência do conhecimento absoluto. Ele não estava preocupado em apresentar as intenções psicológicas do autor presentes no texto, não importa para o filósofo o que o autor queria dizer, mas o que podemos depreender através da leitura. A principal função da hermenêutica é de explicitar as formas de ser-no-mundo desveladas pelo texto. Sendo assim, a dialética da distanciação e apropriação é vista como a última palavra na ausência do conhecimento absoluto.

O terceiro ensaio intitulado “Metáfora e Símbolo” apresenta duas razões específicas sobre a extensão do campo da teoria da interpretação: a diferença entre uma obra literária e uma obra científica.

A compreensão pautada no aspecto científico requer um entendimento no sentido literal da palavra, já a literária carrega uma carga de significação, um excesso de sentido. Baseado nesta diferença, Ricoeur (1976, p.57) se questiona dizendo que: “A questão aqui é se o excesso de sentido, característico das obras literárias, é uma parte da significação ou se deve entender-se como um fator externo, que é não cognitivo e simplesmente emocional.” E prossegue dizendo que usará a metáfora como pedra de toque de valor cognitivo das obras literárias deste ponto em diante. Então, sugere que se fosse possível incorporar o excesso de sentido das metáforas ao poder da semântica, a teoria da significação verbal ganharia a sua maior extensão. Mas, de antemão levanta as perguntas: “Mas é a significação verbal toda a significação? Não existe aí um excesso de sentido que vai além do signo linguístico?” (RICOEUR, 1976, p.57).

Ricoeur definiu o símbolo, inicialmente, como sendo um objeto amplo e preciso, com uma estrutura semântica de duplo sentido. Mas, depois se questionou sobre o fato de haver no interior algo de semântico, mas também de não semântico. Então, optou por abordar o símbolo como uma estrutura de duplo sentido, que não é puramente semântica, e já anuncia a metáfora como exemplo desta situação.

Mas se a teoria da metáfora pode servir de análise preparatória que conduz à teoria do símbolo, a teoria do símbolo em troca facultar-nos-á estender a nossa teoria da significação, ao permitir-nos incluir dentro dela não só o duplo sentido verbal, mas também o duplo sentido não verbal. (RICOEUR, 1976, p.58).

Ele apresenta a “teoria da metáfora” iniciando com a frase de Monroe Beardsley, que diz que a metáfora é um poema em miniatura, o que serve à abordagem de Ricoeur sobre o assunto:

[...] a relação entre sentido literal e o sentido figurativo numa metáfora é como uma versão abreviada dentro de uma frase singular da complexa interação de significações, que caracterizam a obra literária como um todo. (RICOEUR, 1976, p.58)

Salienta que devemos entender a obra literária como aquela que é distinta da obra científica, e isso se dá porque ela carrega o sentido explícito e o implícito. Para o filósofo, por meio do uso de metáforas, evidencia-se que a linguagem não está presa a uma única função: isto é, a descrição direta da realidade. Pelo contrário, por meio da metáfora é possível re-descrever uma realidade que não seria possível se utilizando da descrição direta. Na tradição romântica o sentido explícito estava relacionado ao cognitivo e o implícito ao emocional. Era comum nesta época para os críticos literários denominar “denotativo” para linguagem cognitiva e “conotativa” para emocional.

Para semelhante posição, apenas a denotação é cognitiva e, como tal, é de uma ordem semântica. Uma conotação é extra-semântica, porque consiste no entrelaçamento de evocações emotivas, que carecem de valor cognitivo. O sentido figurativo do texto deve, por conseguinte, ver-se como despojado de qualquer significado cognitivo. Mas, será correta a limitação do significado cognitivo aos simples aspectos denotativos de uma frase? (RICOEUR, 1976, p.58).

Procurando responder a questão, Ricoeur diz que, se for possível evidenciar a relação de significação global numa metáfora associada ao sentido literal e figurativo da metáfora, a partir daí será viável um modelo para uma definição puramente

semântica da literatura, e isto seria aplicado às três classes essenciais: poesia, ensaio e ficção em prosa.

Podemos, pois, dizer que aquilo que um poema enuncia se relaciona com o que ele sugere, da mesma maneira que a sua significação primeira se relaciona com a significação segunda onde ambas as significações concordam no campo semântico. E a literatura é o uso do discurso em que várias coisas se especificam ao mesmo tempo e onde o leitor não é intimado a entre elas escolher. É o uso positivo e produtivo da ambiguidade. (RICOEUR, 1976, p.59).

Para melhor elucidar sua ideia, o filósofo recorre aos pressupostos da retórica clássica, destacando como era, então, compreendido o emprego das figuras de linguagem:

Os antigos retóricos respondiam geralmente que a finalidade de uma figura era ou colmatar uma lacuna semântica no código lexical, ou ornamentar discurso e torná-lo mais agradável. Porque temos mais ideias do que palavras para as expressar, é necessário alargar as significações das que temos para além do seu uso comum. Ora, nos casos em que já existe disponível uma palavra adequada, podemos decidir usar uma palavra figurativa de modo a agradar ou talvez a seduzir o nosso auditório. (RICOEUR, 1976, p.60)

A persuasão é dos aspectos gerais da retórica, que consiste em influenciar o seu auditório por meio do seu discurso atraente. Dentro da retórica, a metáfora é vista como aquela em que a proximidade de sentido serve de justificativa para a substituição de uma palavra literal por uma figurativa.

Os pressupostos teóricos da retórica clássica foram questionados por estudos posteriores que propuseram um moderno tratamento semântico da metáfora. Ricoeur deu ênfase à visão de I. A. Richards, que apresentou uma obra pioneira no que se refere à questão da subversão da problemática tradicional. Foram dois os pressupostos rejeitados por Richards: que a metáfora é apenas um deslocamento na significação da palavra e que ela seria meramente um recurso decorativo. Então, o crítico argumenta em defesa da real função desta figura dizendo que:

[...] a metáfora tem a ver com a semântica da frase, antes de dizer respeito à semântica de uma palavra. E, visto que uma metáfora só faz sentido numa enunciação, ela é um fenômeno de predicação, não de denominação. (RICOEUR, 1976, p.61).

Por isso, deveria se falar sobre a enunciação metafórica e não sobre o uso metafórico de uma palavra. Na visão de Ricoeur: “[...] uma metáfora não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação. A interpretação metafórica pressupõe uma interpretação que se autodestrói numa contradição significativa.”(1976, p.62). Neste sentido fica claro que a metáfora não pode ser analisada no nível de palavra, mas dentro da frase, por isso, o que se deve observar é o comportamento da palavra numa frase completa, ficando, seu sentido literal, em segundo plano.

O que chamamos a tensão numa enunciação metafórica não é, efetivamente, algo que ocorra entre dois termos numa enunciação. É o conflito entre duas interpretações que sustenta a metáfora. A este respeito, podemos dizer, de um modo geral, que a estratégia do discurso pela qual a enunciação metafórica obtém o seu resultado é uma absurdidade. Semelhante absurdidade só é revelada pela tentativa de interpretar literalmente a enunciação. [...] Assim, uma metáfora não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação.

A interpretação metafórica pressupõe uma interpretação literal que se autodestrói numa contradição significativa. É esse processo de autodestruição ou de transformação que impõe uma espécie de torção das palavras, uma extensão do sentido, graças à qual podemos descortinar um sentido onde uma interpretação literal seria literalmente absurda. (RICOEUR, 1976, p.62)

A chamada torção metafórica está ligada ao esforço que fazemos para compreender o uso de palavras numa enunciação metafórica recorrendo ao seu sentido na enunciação determinada pelo trabalho do sentido expressa no contexto em que foi empregada. A metáfora está de certa forma associada a coisas que não se ajustam, estabelecendo uma relação que até então não se percebia. Retomando a crítica à retórica clássica, Ricoeur reforça que o pressuposto da substituição,

[...] é uma operação estéril ao passo que numa metáfora viva a tensão entre as palavras, ou mais precisamente, entre as duas interpretações, uma literal e outra metafórica, ao nível de toda a frase

extrai uma verdadeira criação de sentido da qual a retórica clássica pode apenas registrar o resultado. (1976, p.63)

Assim, para rebater a teoria da substituição, o autor apresenta a teoria da tensão metafórica, pois nela a significação engloba toda a frase:

Neste sentido, uma metáfora é uma criação instantânea, uma inovação semântica que não tem estatuto na linguagem já estabelecida e que apenas existe em virtude da atribuição de um predicado inabitual ou inesperado. (RICOEUR, 1976, p.63).

Seria a metáfora mais um enigma do que uma associação apoiada na semelhança, sua constituição se daria através de uma dissonância semântica. E Ricoeur apresenta duas conclusões em relação aos dois últimos pressupostos da teoria clássica. Começa afirmando que não se podem traduzir as metáforas genuínas, só se pode fazer isso com as de substituição, esta sim é passível de encontrar o seu sentido literal. As metáforas de tensão não se permitem ser traduzidas porque criam seu próprio sentido. A segunda conclusão diz respeito ao fato de a metáfora não poder ser considerada um ornamento do discurso, ela é, acima de tudo, uma informação nova, uma nova visão da realidade.

Ainda numa discussão sobre a metáfora, ele apresenta os problemas de análise dos símbolos, estes não permitem acesso à estrutura de duplo sentido e esta dificuldade em sondar a sua estrutura se deve a dois problemas. Um seria o fato dos símbolos pertencerem a variados campos de investigação e essa situação faz como que ele se perca na sua proliferação. O segundo problema abordado “[...] é que o conceito “símbolo” reúne duas dimensões, poderíamos dizer, dois universos do discurso, um de ordem linguística e outro de ordem não linguística.” (RICOEUR, 1976, p.65). O caráter linguístico está associado ao fato de se poder construir uma semântica dos símbolos, compreender os termos de sentido e significação. E o de ordem não linguística tem aplicação tão óbvia como a dimensão linguística. Então, o autor chega a algumas conclusões:

Primeiramente, é possível identificar o cerne semântico característico de todo o símbolo, por mais diferente que cada um deles possa ser, com base na estrutura do sentido operante nas expressões metafóricas. Em segundo lugar, o funcionamento metafórico da linguagem permitir-nos-á isolar o estrato não linguístico dos símbolos, o princípio da sua disseminação, por meio de um método de contraste. Por fim, a nova compreensão dos símbolos suscitará, em troca, ulteriores desenvolvimentos na teoria da metáfora que, de outro modo, permaneceriam ocultos. A teoria dos símbolos permitir-nos-á assim completar a da metáfora. (RICOEUR, 1976, p.66)

Após explanar seus princípios básicos sobre uma “teoria do símbolo”, Ricoeur chama ao texto elementos da psicanálise para compreender porque o símbolo não se transforma em metáfora. A metáfora se encontraria, então, num espaço purificado do *logos*, enquanto o símbolo realizaria o movimento circular entre o *bios* e o *logos*. Em relação à linguagem poética, ela é vista como algo livre que não está amarrada às questões lexicais, sintáticas ou estilísticas:

Em suma, o poeta atua pela linguagem num domínio hipotético. Poderíamos mesmo dizer, de uma forma extrema, que o projeto poético é destruir o mundo, tal como ordinariamente o tomamos por garantido, da mesma maneira que Husserl fez da destruição do nosso mundo a base da redução fenomenológica. Ou, sem ir tão longe, poderíamos dizer, seguindo Northrop Frey, que a linguagem poética, enquanto inversão da linguagem comum, não se dirige para fora, mas para dentro, em direção a um interior que nada mais é do que o estado de espírito estruturado e expresso por um poema. (RICOEUR, 1976, p.71)

O poema, então, não pode ser considerado mero jogo verbal de palavras, portanto. Este gênero traz consigo novas formas de estar-no-mundo, ou seja, procurar explicar o poema dizendo que um é simples mecanismo capaz de expressar o estado de espírito do poeta, não determina sua real função. Para Ricoeur (1976, p.72), “[...] o que liga o discurso poético é, pois, a necessidade de trazer à linguagem modos de ser que a visão ordinária obscurece ou até reprime. E neste sentido, ninguém é mais livre do que o poeta.”

O símbolo está ligado ao cosmo, enquanto a metáfora é vista como uma invenção livre do discurso. O simbolismo, para o autor, só opera quando a sua estrutura é interpretada; para isso, necessita de uma hermenêutica para que ocorra o seu funcionamento. Porém, o autor salienta que “[...] esta articulação linguística não suprime o que chamei a aderência ao simbolismo característica do universo sagrado, antes a pressupõe.” (RICOEUR, 1976, p.74). Para ele, o símbolo pede para vir à linguagem, porém, jamais adentra totalmente na linguagem, sendo algo de poderoso, eficaz e forte.

No último subtítulo do terceiro capítulo “Os Graus Intermediários entre Símbolos e Metáforas”, o autor ressalta que todas as suas observações até o momento “[...] tornam vão todo o empreendimento de elucidar os símbolos à luz da metáfora, se a descrição dos símbolos não solicitar, em compensação, novos desenvolvimentos na teoria da metáfora.” (RICOEUR, 1976, p.75). Até esta altura do estudo, Ricoeur resgata os principais aspectos sobre a metáfora dizendo que até então são consideradas como eventos dispersos, como enigmas. Outro problema é confundir a metáfora com os casos de polissemia das palavras. Por isso, distingue a polessemia como uma “metáfora trivial”:

Torna-se de início, uma metáfora trivial e, depois, uma metáfora morta. Os símbolos, pelo contrário, porque mergulhamos as suas raízes nas constelações duradouras da vida do sentimento e do universo e porque têm uma tão incrível estabilidade, leva-nos a pensar que um símbolo nunca morre, apenas se transforma. (RICOEUR, 1976, p.76).

O autor argumenta que o funcionamento de uma metáfora é inadequado para expressar a questão da diferença da temporalidade do símbolo, considerado até uma insistência, isto se a metáfora não regatasse da evanescência devido a um conjunto de intersignificação. Uma metáfora pede outra e é através deste movimento que permanece viva, pois conserva o seu poder de evocar toda a rede:

A rede gera o que podemos chamar metáforas de raiz, metáforas que, por um lado, têm o poder de conjugar as metáforas parciais tiradas dos diversos campos da nossa experiência e, assim, de lhes garantir uma espécie de equilíbrio. Por outro lado, possuem a capacidade de engendrar uma diversidade conceitual, quero dizer, um número ilimitado de interpretações potenciais a um nível

conceitual. As metáforas de raiz congregam e dispersam. Coadunam as imagens subordinadas e dispersam os conceitos a um nível superior. São as metáforas dominantes, capazes de gerar e organizar uma rede que serve de junção entre o nível simbólico, com a sua lenta evolução, e um nível metafórico mais volátil. (RICOEUR, 1976, p.76)

Outro aspecto sobre a metáfora diz respeito à condição desta de possuir uma constituição hierárquica original. As metáforas se organizam em vários níveis, que vão desde frases isoladas, ou pertencentes a um dado poema, metáforas típicas de uma comunidade linguística de uma cultura em especial até atingir a cultura de modo geral. Portanto, Ricoeur afirma que:

[...] certas metáforas são tão radicais que parecem assombrar todo o discurso humano. Estas metáforas, que Wheelwright chama arquétipos, tornam-se indistinguíveis dos paradigmas que Eliade estuda no seu *Tratado de História das Religiões*. (RICOEUR, 1976, p.77)

Segundo Ricoeur, as experiências humanas seriam fundamentais para a constituição de um simbolismo imediato presidindo a ordem metafórica primitiva. Este simbolismo parece estar totalmente atrelado a todo comportamento humano de estar no mundo, em todos os aspectos:

Tudo indica que a experiência simbólica exige um trabalho de sentido, a partir da metáfora, um trabalho que ela em parte fornece mediante a sua rede organizacional e os seus níveis hierárquicos. Tudo indica que os sistemas simbólicos constituem um reservatório de sentido, cujo potencial metafórico importa ainda mencionar. E, de fato a história das palavras e da cultura parece indicar que, se a linguagem nunca constitui o estrato mais superficial da nossa experiência simbólica, este estrato profundo apenas se torna acessível a nós na medida em que se forma e articula a um nível linguístico e literário, uma vez que as metáforas mais insistentes se pegam ao entrelaçamento da infra-estrutura simbólica e da superestrutura metafórica. (RICOEUR, 1976, p.77)

A teoria da metáfora pode agora partir na direção de traços mais específicos dos símbolos. Muitos autores comentaram sobre a relação entre metáfora e modelo. Esta aproximação permite a teoria da metáfora tratar de algo pouco explorado na apresentação da teoria que é a dimensão referencial. Para Max Black, a metáfora e o modelo possuem a mesma estrutura de sentido, mas é o modelo que fornece a dimensão referencial da metáfora e esta dimensão referencial, explica Ricoeur: “É uma parte da função heurística, isto é, o aspecto da descoberta, de uma metáfora e de um modelo, de uma metáfora enquanto modelo.” (1976, p.78).

Ao aplicar o conceito de modelo à metáfora, tem-se como critério a relação entre as duas funções heurísticas e a redescrição que é gerada mediante a transferência da ficção para a realidade:

Eis o duplo movimento que também encontramos na metáfora, porque “metáfora memorável tem o poder de reunir dois domínios separados numa relação cognitiva e emocional, utilizando a linguagem diretamente apropriada para um como uma lente para ver o outro...”. Graças ao desvio pela função heurística percebemos novas conexões entre as coisas. A base dessa transferência é o isomorfismo que legitima a ‘transferência analógica de um vocabulário’ e que permite a uma metáfora funcionar como modelo e revelar “novas relações”. (RICOEUR, 1976, p.79).

Dando seguimento às análises feitas sobre o funcionamento da metáfora, Ricoeur chama a atenção para o alcance referencial e cita a proximidade da linguagem poética e a científica para o fato de ambas só alcançarem a realidade mediante um desvio, que permite negar a visão ordinária e a linguagem comum usada na descrição. Estas duas áreas têm o objetivo de atingir a realidade mais real do que apenas meras aparências.

Neste sentido, a teoria do modelo possibilita interpretar melhor o paradoxo da linguagem poética e Ricoeur esclarece: “Semelhante paradoxo, dizíamos, seguindo Northrop Frye e outros críticos literários dão ao discurso poético uma direção centrípeta oposta à direção centrífuga que caracteriza o discurso descritivo e didático.” (1976, p.79). Quando acontece a suspensão referencial do primeiro grau, isto afeta a linguagem comum dando acesso a um benefício de segundo grau, este está relacionado à dimensão fictícia revelada pela teoria dos modelos. O sentido literal tem que desaparecer para ser liberado o sentido metafórico assim como a

referência literal sai de cena para que a função heurística possa trabalhar na redescrição da realidade. Seria esta a justificativa para explicar porque a poesia cria o seu próprio mundo. Já para a metáfora, a chamada redescrição é conduzida pela ação recíproca entre diferenças e semelhanças que provoca a tensão ao nível da enunciação. Então Ricoeur (1976, p.80) escreve:

É justamente desta apreensão tensiva que promana uma nova visão da realidade, a que a visão ordinária resiste porque está associada ao uso ordinário das palavras. O eclipse do mundo objetivo, manipulável, abre assim caminho à revelação de uma nova dimensão da realidade e da verdade.

Como conclusão de toda esta discussão sobre metáfora e símbolo, Ricoeur propõe que se devem aceitar duas proposições contrárias a este respeito. Uma seria o fato de haver mais na metáfora e outra que diz que existe mais no símbolo do que na metáfora. E explica que a primeira proposição está ligada ao sentido que a metáfora traz à linguagem a semântica implícita do símbolo, aquilo que ainda permanece confuso no símbolo. Por isso, segundo Ricoeur (1976, p.81).

O símbolo está ligado de um modo não presente na metáfora. Os símbolos têm raízes. Os símbolos mergulham na experiência umbrosa do poder. As metáforas são precisamente a superfície linguística dos símbolos e devem o seu poder de relacionar a superfície semântica com a superfície pré-semântica nas profundidades da experiência humana à estrutura bidimensional do símbolo.

Nota-se, até este ponto, a busca do filósofo por explicar a construção literária não somente pelos instrumentos consagrados pela Linguística, mas por uma abordagem transdisciplinar que permitiria apreendê-la como algo de compósito daquele estar-no-mundo anteriormente enunciado.

1.2. Interpretação, explicação, compreensão

O último ensaio denominado “Explicação e Compreensão” inicia-se anunciando a questão central a ser discutida: o que o contato do texto com o leitor pode representar no desenvolvimento das atitudes do sujeito? Nos capítulos anteriores o foco era no locutor, no escritor e no autor; neste sentido foram abordadas questões como: qual a pretensão quando alguém fala, escreve ou quando diz além do que efetivamente diz? Neste momento a pergunta é outra: “Agora, interrogamo-nos: o que é compreender um discurso quando tal discurso é um texto ou uma obra literária? Como deciframos o discurso escrito?” (RICOEUR, 1976, p.83). Este capítulo oferece, assim, conceitos basilares para a proposição do círculo hermenêutico ricoeuriano.

Através da dialética da “Explicação e Compreensão”, ele esperava dar conta da sua teoria da interpretação com uma análise da escrita. Sendo o ato de ler contrapartida do ato de escrever e a dialética do evento e significação necessária à estrutura do discurso, isto gera a dialética da leitura entre explicação e compreensão. Ricoeur (1976, p.83) explica que “[...] a compreensão é para a leitura o que o evento do discurso é para a enunciação do discurso, e que a explicação é para a leitura o que a autonomia verbal e textual é para o sentido objetivo do discurso.” Seria então a dialética da leitura correspondente à estrutura dialética do discurso.

Da mesma forma que a dialética de evento e significação não é possível ser reconhecida no discurso oral, a da explicação e compreensão também não se pode identificar durante a conversação. Durante a explicação de algo a alguém, espera-se a compreensão do que foi dito e que o repasse a um terceiro daquilo que foi compreendido, dessa forma a explicação e compreensão se alternam ao transitar de uma para outra. Portanto, o autor supõe que:

[...] na explicação explicamos ou desdobramos o âmbito das proposições e significados, ao passo que na compreensão compreendemos ou apreendemos como um todo a cadeia dos sentidos parciais num único ato de síntese. (RICOEUR, 1976, p.84)

A explicação está ligada ao campo paradigmático das ciências naturais. Ela é aplicada sobre fatos externos como a observação, verificação empírica, uma forma de agrupar as leis numa ordem sistemática para assim afirmar que se realizou uma explicação. Já o campo de aplicação da compreensão é o das ciências humanas. São verificadas neste campo as experiências de outros sujeitos ou mesmo de mentes semelhantes às do sujeito. Está pautada no caráter significativo de formas de expressão tais como gestuais vocais, símbolos fisionômicos e em qualquer documento ou mesmo monumento que dividem com a escrita o caráter da inscrição.

Os tipos imediatos de expressão são significativos porque se referem diretamente à experiência das outras mentes, que eles veiculam. As outras fontes menos diretas como signos escritos, documentos e monumentos não são menos significativos, exceto que nos transmitem as experiências das outras mentes indiretamente, e não de modo direto. A necessidade de interpretar tais signos deriva precisamente do modo indireto como eles nos transmitem tais experiências. (RICOEUR, 1976, p.84-85)

A dicotomia existente entre compreensão e explicação dentro da hermenêutica romântica é ao mesmo tempo epistemológica e ontológica, duas esferas da realidade: natureza e espírito. A interpretação, sinaliza o filósofo, não deve ser confundida como um terceiro termo e nem tomada como o nome para a dialética da explicação e compreensão, ela seria um caso particular de compreensão, aplicada às coisas escritas da vida. Ricoeur (1976, p.85) reforça que “[...] numa teoria dos signos que minimiza a diferença entre a fala e a escrita e que, acima de tudo, não realça a dialética de evento e significação, pode esperar-se que a interpretação seja apenas como uma província dentro do império da compreensão.” Baseado no seu primeiro ensaio, o filósofo aponta para uma diferente distribuição de conceitos acerca da compreensão, explicação e interpretação. Escreve que, se o discurso é produzido como evento é compreendido, então, como significação. Já nesta etapa a compreensão recíproca funde-se dentro da mesma esfera de sentido. Pensando na compreensão oral, o deslocamento para uma vida psíquica alheia se pauta na identidade da esfera participada da significação, a partir daí inicia-se a dialética da compreensão e explicação. Neste sentido, explica:

Compreender o sentido do locutor e compreender o sentido da enunciação constituem um processo circular. O desenvolvimento da explicação enquanto processo autônomo parte da exteriorização do evento no sentido, que é completada pela escrita e pelos códigos generativos da literatura. Por conseguinte, a compreensão, que se dirige mais para a unidade intencional do discurso, e a explicação, que visa mais a estrutura analítica do texto, tendem a tornar-se os pólos distintos de uma dicotomia desenvolvida. Mas tal dicotomia não vai ao ponto de destruir a dialética inicial do significado do locutor e da enunciação. (RICOEUR, 1976, p.85).

E o autor alerta que a polaridade entre explicação e compreensão na leitura não deve ser tratada em termos de dualidade, deve ser encarada como uma dialética complexa e altamente mediada. Então, o termo interpretação deve ser entendido como aquele que abarca o processo de compreensão e explicação. E, mais uma vez, reitera a interpretação como província da compreensão: “A interpretação enquanto dialética da explicação e compreensão pode, pois, remontar às fases iniciais do comportamento interpretativo já em ação na conversação.” (RICOEUR, 1976, p.86). Buscando evidenciar a didática da dialética da explicação e compreensão que fazem parte de um único processo, o autor descreve esta dialética como um movimento da compreensão para explicação e depois, realiza o processo inverso:

Da primeira vez, a compreensão será uma captação ingênua do sentido do texto enquanto todo. Da segunda, será um modo sofisticado de compreensão apoiada em procedimentos explicativos. No princípio, a compreensão é uma conjectura. No fim, satisfaz o conceito de apropriação que se descreveu no terceiro ensaio como resposta a uma espécie de distanciação associada à plena objetivação do texto. A explicação surgirá, pois, como a mediação entre os dois estádios da compreensão. (RICOEUR, 1976, p.86).

Ricoeur alerta para o fato de que se não se cumprir o processo descrito, a atividade se resumirá numa simples abstração, um artefato da metodologia. Por isso, Silva (2011) observa que a interpretação de uma obra literária é o movimento de evidenciar “o quê” dessa obra e todo o sentido aberto como possibilidade de apreensão.

A partir deste momento, Ricoeur inicia a descrição concreta da sua teoria da interpretação começando pela conjectura, uma projeção que durante a leitura é validada ou não. E, através de perguntas como: “Por que é que o primeiro ato de compreensão deve tomar a forma de uma conjectura? E o que há a conjecturar num texto?” (RICOEUR, 1976, p.86), estabelece que toda a necessidade de descobrir o sentido de um texto pode ter relação com a autonomia semântica que se atribui ao sentido textual. O texto escrito não conta mais com o sentido mental do autor, já que não temos mais a voz de alguém dentro deste tipo de comunicação. O autor argumenta:

O texto é mudo. Entre o texto e o leitor, estabelece-se uma relação assimétrica na qual apenas um dos parceiros fala pelos dois. O texto é uma partitura musical e o leitor como maestro que segue as instruções de anotações. (RICOEUR, 1976, p.87)

Segundo Grondin (2012), a hermenêutica romântica visava compreender o discurso de uma forma tão bem feita, que superaria o próprio autor da obra, esta era uma visão defendida pelo filósofo Schleiermacher. Para Ricoeur,

[...] ela extraviou a hermenêutica, na medida em que expressou o ideal da “congenialidade” ou uma comunhão de “gênio” para “gênio”, na interpretação. As formas românticas da hermenêutica descuraram a situação específica criada pela disjunção do sentido verbal do texto, relativamente à intenção psicológica do autor. (1976, p.87)

Por isso, Ricoeur afirma que o problema da interpretação não está centrado na incomunicabilidade da experiência psíquica do autor, o que está em jogo é a natureza da intenção verbal do texto.

A superação da intenção do autor pelo sentido significa precisamente que a compreensão tem lugar num espaço não psicológico e apropriadamente semântico, que o texto revelou ao separar-se da intenção mental do autor. (RICOEUR, 1976, p.87- 88).

Assim sendo, se o sentido objetivo difere da intenção subjetiva do autor, que pode ser construído de várias maneiras, os mal-entendidos são inevitáveis. Portanto, a interpretação deve contar com a conjectura atuando sobre o sentido verbal do texto. E é exatamente a conjectura a primeira etapa do chamado círculo hermenêutico ricoeuriano. Toda a projeção realizada antes da leitura efetiva da obra permite ao leitor explorar possibilidades, uma espécie de diálogo acontece neste primeiro momento, pois a expectativa conjecturada dará lugar a respostas oferecidas pela obra.

Neste sentido, Ricoeur cita Schleiermacher que diz que o ato de conjecturar corresponderia a um ato divinatório, enquanto a validação ficaria a cargo da gramática, sendo os dois necessários para o processo de leitura. Ele explica que a “[...] transição da conjectura para a explicação é garantida por uma investigação do objeto específico da conjectura. Já respondemos à primeira questão, a saber, porque temos de conjecturar a fim de compreender.” (RICOEUR, 1976, p.88). A construção do sentido verbal de um texto através de uma análise é visando-o como obra do discurso. O filósofo chama a atenção para o detalhe de que a obra literária tem uma plurivocidade que não deve ser confundida com polissemia ou mesmo ambiguidade. Esta plurivocidade é característica das obras complexas do discurso e permite uma série de construções diferentes. A relação entre o todo e as partes, segundo Ricoeur, necessita de um tipo específico de “juízo”, sobre o qual o filósofo Immanuel Kant (1724- 1804) formulou sua teoria:

Concretamente, o todo aparece como hierarquia de tópicos primários e subordinados que, por assim dizer, não se encontram à mesma altura, de modo que fornece ao texto uma estrutura estereoscópica. Por conseguinte, a reconstrução da arquitetura do texto toma a forma de um processo circular, no sentido de que no reconhecimento das partes está implicada a pressuposição de uma espécie de todo. E, reciprocamente, é construindo os pormenores que construímos o todo. (RICOEUR, 1976, pp.88-89).

A obra do discurso, na condição de obra única, só é atingida devido a um processo de restrição de alcance dos conceitos genéricos, somando a isso o gênero literário, o tipo de código e a estrutura que se apreende no contato com o texto.

Localizar e individualizar um texto é uma forma de conjectura. Ricoeur explica que um texto na sua totalidade pode ser comparado a um objeto em que suas dimensões podem ser observadas, mas nunca todos os lados de uma só vez. Num texto se pode relacionar a mesma frase de modos diferentes a outra frase que venha ser considerada a pedra angular do texto. No ato da leitura, há, de forma implícita, um tipo especial de unilateralidade que compõe o caráter conjectural da interpretação. Outra característica do texto literário é que ele provoca os horizontes de sentido que se atualizam de várias maneiras. Ricoeur segue dizendo que:

Há alguns anos, eu costumava associar a tarefa hermenêutica, em primeiro lugar, com a decifração de diversos estratos de sentido na linguagem metafórica e simbólica. No entanto, hoje, penso que a linguagem metafórica é simbólica, não é paradigmática para uma teoria geral da hermenêutica. Esta teoria deve cobrir todo o problema do discurso, incluindo a escrita e a composição literária. (RICOEUR, 1976, p.89)

Tanto a metáfora quanto o símbolo são ainda responsáveis por fornecer uma extensão ao campo das expressões significativas, somando a problemática do sentido múltiplo à do sentido geral. Esta extensão afeta diretamente a literatura porque se pode definir em nível semântico a existência entre os primeiro e o segundo sentidos. Em relação ao segundo sentido, os horizontes que cercam os objetos percebidos se abrem a leituras diferentes. É possível, dentro desta perspectiva do sentido, sustentar a ideia de que tais leituras são comandadas pelas prescrições ligadas às margens de sentido que estão ao redor do núcleo semântico da obra. Mas, é preciso que estas prescrições sejam conjecturadas antes de comandar o trabalho da interpretação, prescrições, por sua vez, que atingem diretamente o problema daquilo que “pode” ou “não pode” ser considerado “aceitável” como interpretação de um texto literário o qual, evidentemente, sempre será lido em determinado contexto, como a sala de aula, por exemplo.

Partindo agora para o campo da validação, Ricoeur apresenta a visão de E. D. Hirsch (1928 -) sobre a validação dizendo que para este ela seria muito mais ligada à lógica da probabilidade do que da verificação empírica. Então,

Mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo de diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira. Assim, no sentido relevante, a validação não é verificação. É uma disciplina argumentativa comparável aos procedimentos jurídicos usados na interpretação legal, uma lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa. [...] O método dos índices convergentes, que caracteriza a lógica da probabilidade subjetiva, proporciona uma base firme para uma ciência individual, que pode corretamente designar-se uma ciência e, visto que um texto é quase um indivíduo, pode dizer-se que a validação de uma interpretação a ela aplicada fornece um conhecimento científico. (RICOEUR, 1976, p.90).

Uma apresentação moderna da dialética da explicação e compreensão pode ser vista através do equilíbrio entre o gênio da conjectura e o caráter científico da validação. A conjectura e a validação se relacionam dentro do círculo hermenêutico, sendo abordadas de maneira subjetiva e objetiva, mas nem por isso, se tornam um círculo vicioso. Ricoeur (1976, p.90-91) relata que essa ideia de “vicioso” só se daria caso “[...] fôssemos incapazes de nos subtrair ao tipo da “autoconfirmabilidade que, segundo Hirsch, ameaça a relação entre conjectura e a validação.” Juntos aos procedimentos de validação estão os de invalidação parecidos com os de falsificabilidade propostos por Karl Popper em *Logic of Discovery*. As interpretações rivais desempenham aqui o papel de falsificação. A interpretação, além de ser provável, deve convencer.

Para resolver esses conflitos de interpretação há os chamados critérios de superioridade relativa, que têm a possibilidade de derivar-se da lógica da subjetividade. Pensando que se é verdade, que se pode construir um texto de várias maneiras, não se pode admitir que todas as interpretações sejam iguais. Até porque o campo de construções possíveis é limitado. Neste sentido, o autor recorre à lógica de que a validação permite girar em torno de dois limites: dogmatismo e ceticismo. Então, o autor afirma que há a possibilidade de “[...] argumentar a favor de ou contra uma interpretação, confrontar interpretações, arbitrar entre elas e procurar um acordo, mesmo se tal acordo ficar para além do nosso alcance imediato.” (RICOEUR, 1976, p.91).

Considerando a descrição da dialética da compreensão como conjectura e a explicação como validação, ela se coloca praticamente como a contrapartida da

dialética do evento e significação. A inversão da mesma dialética permite a relação em outra polaridade na estrutura do discurso, a do sentido e referência. Sabe-se que o texto em relação a sua função referencial sofre com a ausência de uma situação comum entre autor e leitor, pois ultrapassa a designação ostensiva, que é própria da situação dialógica. Chacon e Almeida (2016) salientam que o filósofo acreditava “[...] que a extinção do caráter mostrativo ou ostensivo da referência torna possível o fenômeno denominado literatura, ‘onde toda referência à realidade pode ser abolida’.” (p.84). Por isso, Ricoeur esclarece:

Naturalmente, as frases escritas continuam a usar meios ostensivos, mas os termos ostensivos já não se podem manter como modo de mostrar aquilo a que se faz referência. Semelhante alteração da designação ostensiva tem implicações positivas e negativas. Por um lado, implica uma extensão do referido à realidade. A linguagem tem agora um mundo, e não simplesmente uma situação. Mas na medida em que esse mundo, quanto à maioria dos seus elementos, não foi ainda mostrado, mas apenas designado, torna-se possível uma total abstração da realidade envolvente. (RICOEUR, 1976, p.92).

A dialética da explicação e da compreensão é vista como contrapartida da função referencial do texto, na teoria da leitura. Duas situações opostas são suscitadas pela abstração do mundo ao redor feita pela escrita e atualizada pela literatura, uma seria permitir ao leitor permanecer em estado de suspensão em relação à realidade referida; outra, por meio da imaginação, atualizar as referências não ostensivas de acordo como o mundo do leitor. Justamente o que Silva (2011) diz a respeito quando apresenta a visão de Ricoeur sobre a apropriação no processo de interpretação de um texto (segunda etapa do círculo hermenêutico ricoeuriano), pois toda a informação não se encontra escondida por detrás do texto, mas sim diante dele, é o que o filósofo afirma ser uma proposição de mundo. Portanto, Ricoeur assevera que, na primeira situação, o leitor recebe o texto como sendo uma entidade sem mundo. Já no segundo, se cria uma nova referência ostensiva, isto devido ao tipo de execução que o ato de ler implica.

O filósofo assinala que o primeiro modo de ler foi utilizado pelas escolas estruturais da crítica literária. Este modo vem do reconhecimento da suspensão da referência ostensiva. Por assim dizer,

O texto intercepta a dimensão 'mundana' do discurso – a relação a um mundo que se poderia mostrar – da mesma maneira que elimina a conexão do discurso com a intenção subjetiva do autor. Ler significa, desta maneira, prolongar a suspensão da referência ostensiva e transferir-se para o 'lugar' onde o texto está, para dentro do 'recinto' deste lugar sem mundo. (RICOEUR, 1976, p.92-93).

Dessa forma, o texto já não conta com um exterior, somente agora com um interior. A constituição do texto se mostra como um sistema fechado de signos assim como o sistema fechado descoberto pela fonologia sendo implícito a todo o discurso, chamado de *langue* por Saussure. Então, dentro desta perspectiva, a literatura seria semelhante ao trabalho da *langue*. Apoiado nesta abstração, o objeto literário pode se estender em direção a uma nova espécie de atitude explanatória, essa nova atitude provém da semiologia. Ricoeur (1976, p.93) esclarece: “É, pois, possível tratar os textos segundo as regras explanatórias que a lingüística aplicou com êxito aos sistemas elementares de signos, que subjazem ao uso da linguagem.”

Toda esta questão da lingüística foi tratada no primeiro ensaio. Por conseguinte, seria, então, este modelo estrutural da lingüística, neste momento aplicada ao texto, ou melhor dizendo, aplicada às sequências de signos mais extensas que uma frase. Silva (2011) reflete sobre este assunto dizendo que entendemos que os signos trabalham como mediadores de linguagem, por meio deles se criam maneiras de manifestar o desejo e a fala, uma forma de se atingir aquilo que se pretende realizar ou ao menos idealizar.

A extensão do modelo estrutural aos textos é um esforço audacioso. Não está um texto mais no lado da *parole* – da fala – do que no lado da *langue*? Não é ele uma sucessão de enunciações e, por conseguinte, em última análise, uma sucessão de frases? [...] Tais questões indicam, pelo menos, que a extensão do modelo estrutural do texto não esgota o campo das atitudes possíveis relativamente ao texto. Devemos, por conseguinte, limitar a extensão do modelo lingüístico, a ser apenas uma das abordagens possíveis à noção de interpretações de textos. (RICOEUR, 1976, p.93-94)

Ricoeur cita o ensaio de Claude Lévi-Strauss (1908-2009), intitulado *O Estudo Estrutural do Mito*, uma hipótese sobre a análise estrutural dos mitos (1955), em que o antropólogo afirma que o mito, assim como o resto da linguagem, é feito de unidades constitutivas, que pressupõem as unidades que constituem a linguagem, isso quando analisadas em outros níveis, como os fonemas, morfemas e sememas, porém, se diferenciam dos últimos do mesmo modo que os últimos diferem entre si, tendo como motivo o fato de se enquadrarem numa ordem mais elevada e complexa, onde essas unidades passam a ser denominadas “unidades constituintes vastas”. Por isso,

Mediante o uso de tal hipótese, as unidades vastas, que são, pelo menos, do mesmo tamanho que a frase e que, quando agregadas, formam a narrativa própria do mito, prestam-se a ser tratadas segundo as mesmas regras que se aplicam às mais pequenas unidades conhecidas pela linguística. (RICOEUR, 1976, p.94).

Além do campo do mito, Ricoeur coloca em discussão o campo das narrativas folclóricas, este foi muito investigado pelos formalistas russos e os especialistas franceses da análise estrutural da narrativa. Eles defendiam que as unidades acima da frase possuem a mesma composição se comparadas às inferiores. Sobre o sentido de um elemento é dito que está ligado a sua capacidade de estabelecer relação com outros elementos e com a totalidade da obra; tais postulados são responsáveis por definir o fechamento da narrativa.

A tarefa da análise estrutural consiste, portanto, em levar a cabo uma segmentação (o aspecto horizontal) e, em seguida, em estabelecer vários níveis de integração das partes no todo (o aspecto hierárquico). Mas as unidades da ação, que assim são segmentadas e organizadas, nada têm a ver com os traços psicológicos suscetíveis de serem reavivados ou com segmentos comportamentais suscetíveis de se integrarem numa psicologia condutista. As extremidades destas seqüências são apenas ponto de ligação na narrativa de modo que, se um elemento muda, tudo o mais é também diferente. (RICOEUR, 1976, p.96).

A narrativa é constituída por partes que, quando reunidas, formam um todo comunicativo e, ao contrário do que se costuma pensar, Silva (2011) esclarece que toda história contada não atende ao modelo de compreensão que se baseia em seguir os episódios, mas segue o caráter configurativo da obra. Luis Henrique Dreher em seu estudo denominado “Passagem da exegese à hermenêutica” chama atenção para o fato de que o nosso mundo real se entrelaça com o mundo oferecido pelas narrativas:

[...] é preciso reconhecer com Ricoeur que a compreensão dessas narrativas pelo leitor implica em uma transformação deste e de seu mundo. Isso acontece porque a condição de sua existência e compreensão é justamente a nossa historicidade, esse dilaceramento que somos, essa distinção que se articula, segundo Ricoeur, na ação e na narrativa. (2011, p.30).

A narrativa deve ser vista como um discurso em que o narrador envia informações ao seu receptor. Segundo a análise estrutural, os interlocutores devem ser percebidos unicamente no texto. Sendo assim, Ricoeur reforça dizendo que:

Nada há para além dos três níveis de ações, atores e narração, que se insira na abordagem semiológica. Para além do último nível, resta apenas o mundo dos usuários da narrativa que, em si mesmo, se integra noutras disciplinas semiológicas, as quais se ocupam dos sistemas, econômicos ou ideológicos. (1976, p.97).

Para ele, assim, a mudança de um modelo linguístico para a teoria da narrativa confirma a sua observação a respeito da compreensão contemporânea da explicação e afirma isso porque o conceito de explicação não se deve apoiar mais nas ciências naturais. Por conseguinte, o filósofo procura, então, apresentar o modo pelo qual a explicação exige a compreensão e como a compreensão necessita de uma nova forma a dialética interna, que compõe a interpretação enquanto todo. Ricoeur retoma a discussão sobre a análise estrutural, mitos e narrativas levantando a seguinte questão:

Se assim é, poderíamos então dizer que a função da análise estrutural é levar-nos de uma semântica de superfície, a do mito narrado, para uma semântica de profundidade, as das situações-limites que constituem o referente último do mito? (1976, p.98).

E, então, responde dizendo:

Creio que, se assim não fosse a análise estrutural se reduziria a um jogo estéril, a uma álgebra divisória, e o próprio mito seria privado da função que o próprio Lévi-Strauss lhe atribui, a de tornar os homens conscientes de certas oposições e de tender para a sua mediação progressiva. Eliminar a referência às aporias da existência, em torno das quais gravita o pensamento mítico, seria reduzir a teoria do mito à necrologia dos discursos sem significado da humanidade. (1976, p.98)

Estabelecendo a semântica de profundidade do texto como diretriz é possível retomar o problema inicial da referência do texto. A referência não ostensiva é revelada pela semântica da profundidade do texto e esta descoberta afeta diretamente ao chamado sentido do texto. Não se deve entender o denominado sentido do texto como sendo algo que está escondido, pelo contrário, está à mostra. O que se compreende num texto não é a situação inicial do discurso, mas o mundo habitável, um mundo possível que se revela através da referência não ostensiva do texto. A compreensão de um texto é feita no movimento do sentido para a referência, o papel do mediador desempenhado por meio da análise estrutural forma a justificação do tratamento objetivo e a retificação da abordagem do texto. Silva (2011) reforça esta concepção dizendo que segundo Ricoeur a compreensão de um texto se realiza no encontro de um sentido que possa ser indicado pelo próprio texto. Por isso,

Somos definitivamente proibidos de identificar a compreensão com alguma espécie de apreensão intuitiva da intenção subjacente ao texto. O que dissemos acerca da semântica de profundidade, proporcionada pela análise estrutural, convida-nos antes a pensar o sentido do texto como uma injunção procedente do texto, com um

novo modo de olhar as coisas, como uma injunção a pensar de uma certa maneira. (RICOEUR, 1976, p.99)

Sob esta perspectiva insere-se o círculo hermenêutico ricoeuriano. As três etapas de leitura estruturadas por Ricoeur: conjectura, interpretação e apropriação, cumprem a dialética da explicação e compreensão. Para o filósofo, explicação e interpretação integram esta dialética no sentido de responder às questões de interpretação. Sendo a última etapa (apropriação), essa capacidade de habitar o “mundo do texto”, de se apropriar da realidade descortinada pela obra que foi absorvida pelo leitor que toma como sua aquela realidade.

O último estágio do círculo hermenêutico evidencia o nível de compreensão e apreensão do mundo desvelado pela obra literária. Por isso, o esforço de Ricoeur em explorar o conceito e aplicação da interpretação a todo o discurso escrito. A dialética da “Explicação e Compreensão” revela a necessidade clara de colocar em prática uma visão aberta e clarificada de interpretação de texto, ressaltando a importância do desenvolvimento destas capacidades descritas no círculo hermenêutico visando uma compreensão satisfatória o suficiente para conduzir o leitor para dentro do chamado “mundo do texto”, revelando a este um novo modo de ser-no-mundo.

Em sua conclusão, Ricoeur retoma a discussão sobre os efeitos causados pela distanciação que partia do estranhamento em direção à apropriação, e assim podia resgatar a herança cultural do passado presa à alienação da distância. O autor procurou defender o conceito de distanciação produtiva em que a distanciação cultural se tornava um instrumento epistemológico. Esta visão de distanciação positiva gerou questionamento que Ricoeur tratou logo de responder através da dialética da explicação e compreensão, pois esta dialética constitui o espaço epistemológico da dialética existencial. Apoiada nesta dialética, a distância produtiva significa distanciação metodológica.

Esta distanciação metodológica ativa encontra uma expressão apropriada na tendência geral da crítica literária e da crítica bíblica, a ponto de se entregar à reação anti-historicista influenciada por Frege e Husserl – pelo menos o Husserl das *Investigações Lógicas*. O que se rotulou de ‘historicismo’ é o pressuposto epistemológico de que o

conteúdo das obras literárias e, em geral, dos documentos culturais recebe a inteligibilidade da sua conexão com as condições sociais da comunidade que o produziu ou a que se destinava. Explica um texto, pois, primariamente considerá-lo como a expressão de certas necessidades socioculturais e como uma resposta a certas perplexidades bem localizadas no espaço e no tempo. (RICOEUR, 1976, p.101).

Uma inversão da historicidade para a logicidade na explicação geral das expressões culturais tem correspondência com um movimento semelhante no campo da crítica literária. Dentro de uma nova perspectiva em relação à atitude explicativa, entende-se que o texto não deve ser encarado como uma mensagem dirigida a um grupo de leitores específicos, nem é também um segmento numa cadeia histórica. O texto é um objeto atemporal que não possui laços com o desenvolvimento histórico. Por isso Ricoeur (1976, p.103) diz que: “O acesso à escrita implica a superação do processo histórico, a transferência do discurso para uma esfera de idealidade que permite um alargamento indefinido da esfera de comunicação.” Isso estaria presente, por exemplo, em ideias como a tradição e continuidade no campo literário, conforme Antonio Candido, “[...] dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta.” (1972, p.805). O crítico literário em outra obra afirma que, “[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 1995, p.175). A visão de Candido corrobora com Ricoeur, pois confere à literatura o poder ilimitado da comunicabilidade.

Ricoeur revela sua postura anti-historicista e diz concordar com o seu pressuposto principal, sobre a relação da objetividade da significação em geral. Ele enumera os benefícios começando pela autonomia semântica do discurso escrito, em que este pressuposto está em consonância. A autonomia se funde à existência autônoma da obra literária alcançando a objetividade da significação do próprio discurso oral. E em segundo lugar, cita o anti-historicismo, visto como pressuposto implícito dos procedimentos explicativos utilizados pela crítica literária e a bíblica sob influência clara do existencialismo. O conceito existencial da distanciação frente à dialética da explicação e da compreensão ganha um desenvolvimento

epistemológico. Assim, o texto agora desistoricizado e objetivado se encontra na condição de mediador entre o escritor e o leitor. Por isso, segundo Ricoeur,

O conceito existencial da apropriação não é menos enriquecido pela dialética da explicação e compreensão. De fato, nada deve perder sua força existencial. 'Apropriar-se' do que antes era "estranho" permanece o objetivo último da hermenêutica. A interpretação no seu último estágio quer igualizar, tornar contemporâneo, assimilar, no sentido de tornar semelhante. Este objetivo consegue-se na medida em que a interpretação atualiza a significação do texto para o leitor presente. (1976, p.103).

A atualização do sentido está então, a cargo da apropriação enquanto destinado a alguém. Para o filósofo, a interpretação é pura apropriação, isto, toda vez que produz algo parecido com um evento do discurso, a interpretação mostra-se como um acontecimento em que "se apropria". Mas Ricoeur chama a atenção para o fato de que o conceito de apropriação exige uma contrapartida crítica em que só a compreensão pode estabelecer esta "posse".

Segundo o primeiro equívoco, a apropriação surge como um retorno à exigência romântica de uma consciência 'congenial' com o 'gênio' do autor. Um regresso à análise inicial central do ensaio presente basta para nos impedir de aceitarmos este preconceito hermenêutico. Efetivamente, o que é que num texto se deve compreender – e, por conseguinte, apropriar-se? (RICOEUR, 1976, p.104).

O filósofo responde ao questionamento afirmando que não é a intenção do autor que está por detrás do texto, a situação histórica também não é relevante, nem as expectativas dos leitores originais, muito menos a autocompreensão que se tinha de si como fenômenos culturais e históricos. O que se quer apropriar "[...] é o sentido do próprio texto, concebido de um modo dinâmico como a direção do pensamento aberto pelo texto. [...] o poder de desvelar um mundo, que constitui a referência de um texto." (RICOEUR, 1976, p.104). Nas palavras do autor, o vínculo existente entre o desvelamento e a apropriação é a pedra angular de uma hermenêutica que busca

a superação das deficiências do historicismo e é capaz de se manter firme à concepção original da hermenêutica de Schleiermacher.

A conclusão do texto permite-nos entender a ideia de círculo hermenêutico como possibilidade de trabalho para que o indivíduo, em fase escolar, alcance melhor desempenho na compreensão do texto literário.

2. CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL RICOEUR: atualizando os estudos

Adentrar ao mundo do filósofo Paul Ricoeur (1913–2005) é um convite à reflexão: é percorrer um caminho inquietante onde perguntas simples surgem exigindo respostas complexas. Ricoeur provoca um movimento que retira o educador da sua cômoda “inércia”, instiga-o a pensar sobre sua prática em sala de aula. Mesmo que nunca tenha elaborado proposições mais específicas em termos de metodologia de ensino de literatura, estabelecer uma relação deste filósofo com a educação é muito pertinente porque:

[...] o autor se preocupa com o fator humano; preocupa-se com aquilo que uma obra pode oferecer para a compreensão do humano ou do mundo que o cerca. Neste sentido, queremos dizer que tal estudo filosófico também está voltado para a compreensão da educação por se remeter, igualmente, ao eixo emancipatório do sujeito. (SILVA, 2011, p.24).

Assim, a compreensão do processo interpretativo oferecido pela *Teoria da Interpretação* (1976) exige do professor uma mudança de postura diante da atividade de leitura proposta em sala de aula. Pensar o texto literário como um mundo novo que está se descortinando diante dos olhos de seus alunos pode causar uma grande inquietação no educador. Para o filósofo, segundo Sperber e Paula:

A obra literária possui, entre outras, a característica da comunicabilidade, o que é comunicado ao leitor são as escolhas, as ações dos personagens, que transformam esse leitor em testemunha. A literatura não tem por função ditar uma ética, mas essa relação que se estabelece entre personagem-sujeito que age, e leitor-sujeito que observa, engendra um correlato ético. (2011, p.23).

Partindo desse pressuposto da comunicabilidade oferecida pela obra literária, a formação do leitor competente ficará em segundo plano se o professor não atentar para o grande obstáculo da leitura: a falta de capacidade interpretativa.

Portanto, entrar em contato com a teoria de Ricoeur, configura-se como um grande desafio porque é como se o problema da formação do leitor tenha se transportado para um nível que subjaz aos estudos sobre o ensino de literatura, mas que parece não ser objeto central de discussão em muitos trabalhos. Por isso, é importante que o professor reflita sobre os reais entraves que impedem o educando de estabelecer uma relação produtiva com o objeto livro. O que se propõe, aqui, é considerar a dificuldade de uma leitura compreensiva do texto, sobretudo, do texto literário, atrelada à falta de competência interpretativa dos alunos. Esta leitura que, na maioria das vezes, não passa de mera decodificação seria o entrave que impede o aluno de se aproximar do objeto livro. Esta é a premissa já apresentada na introdução deste texto.

A consulta aos principais bancos de trabalhos acadêmicos brasileiros - Capes, Scielo, sites universitários como os da Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), entre outros – revela que o Paul Ricoeur é muito recorrente na área jurídica, teológica e, é claro, na filosófica: mas, no quesito educação, literatura e/ou estudo da linguagem há uma escassez quanto a estudos que o tomem como base teórica.

São muitos os trabalhos voltados para a discussão das obras de Ricoeur, entretanto, raros o que tratam da teoria da interpretação e mais raros ainda os que abordam o círculo hermenêutico ricoeuriano. O processo de interpretação de um texto literário, como vimos, é discutido por Ricoeur em seu livro *Teoria da Interpretação* (1976) e os estágios que formam a compreensão global do texto são elucidadas nesta obra. Ela permite ao leitor/professor reconhecer e compreender os pontos mais vulneráveis que exigem maior poder de interpretação do indivíduo/aluno durante o ato da leitura. Então, as teses, dissertações, ensaios e artigos apresentados aqui são os que mais se aproximam dos conteúdos referentes à obra base deste estudo.

2.1. Elucidações sobre interpretação e literatura

Airton Tolfo, em sua dissertação intitulada *A interpretação em Paul Ricoeur: uma pedagogia do texto?* (2009), realizou um estudo que pretendia levantar as contribuições positivas do pensamento de Paul Ricoeur no campo da educação.

Assim como ele, Silva (2011) ressalta em seus estudos que o método hermenêutico de Ricoeur é de grande relevância na esfera da filosofia, mas também pode se destacar na esfera da educação, dentro de uma perspectiva que visa à interpretação e produção textual. Essa perspectiva confirma a visão de Ricoeur referenciadas por Tolfo: “[...] a linguagem é a base de legitimação de todo pensamento e conhecimento humano, porque constitui o limite indepassável de todo discurso teórico.” (2009, p.12). Essa nova concepção da linguagem por Ricoeur, entende que o sujeito existe e se manifesta através da objetivação da linguagem. Então, estabelecer essa ligação entre Ricoeur e o campo da educação se justifica.

Como já foi bem explicitado na primeira seção, a teoria da interpretação de Ricoeur é composta por dialéticas sendo a do “Evento e Significação” a primeira a ser abordada; nesta abordagem o leitor é convidado a perceber como essa dialética acontece na transmissão de uma informação e como ela é recebida. Tolfo traz à tona a discussão sobre linguagem na forma de discurso. Segundo Ricoeur, o evento consiste no fato de alguém falar, de alguém se exprimir tomando a palavra, mas o que permanece é a significação do evento. Moraes, no artigo “Paul Ricoeur: uma hermenêutica enriquecida” (2005), acrescenta apontando que este evento acontece temporalmente no presente, um diálogo que estabelece uma ponte entre os interlocutores, pois alguém fala e espera ser compreendido para que o evento seja de fato efetivado. Em relação a nossa dissertação é o discurso escrito que nos importa, então Ricoeur diz:

A escrita pode salvar a instância do discurso porque o que ela efetivamente fixa não é o evento da fala, mas do ‘dito’ da fala, isto é, a exteriorização intencional constitutiva do par ‘evento-significação’. O que escrevemos, é o noema do acto de falar, a significação do evento linguístico, e não o evento enquanto evento. (RICOEUR, 1976, p.39).

Tolfo apresenta uma descrição bastante pertinente sobre a visão de Ricoeur em relação a esta dialética. A fala, enquanto discurso, conta com a presença de um locutor e um ouvinte, sendo o entendimento homogêneo: já na fixação do discurso através da escrita, não contamos mais com um locutor, não temos o autor presente para nos responder, então é o significado fixado pela escrita que deve ser interpretado. Quando o discurso é fixado pela escrita, as referências mudam o seu

caráter ostensivo e não atendem mais a esta situação, pois o autor não está presente para responder ao leitor, portanto, a significação é liberta da intenção mental do autor, assim como a referência do texto liberta-se da referência situacional. Mas, isso não quer dizer que o texto é algo sem referência, a questão é que depende da leitura para que esta se efetue. Moraes (2005) acrescenta dizendo que a obra literária gerada por uma organização da linguagem se apresenta por meio do paradoxo do discurso, que se mostra na forma de evento, mas é compreendido como sentido.

Conforme Silva (2011), em toda cultura temos a linguagem como manifestação e caminho para a reflexão do ser. Hoje, temos vários meios de comunicação, mas nenhum, por mais “discreto” que seja, consegue eliminar o uso da linguagem. Comunicar-se é uma necessidade de todo ser humano e atingir o nível da compreensão de sua mensagem é o objetivo maior.

Para Ricoeur, a frase é a primeira e a última entidade, o objeto da hermenêutica é o texto ou a composição de maior extensão do que o da frase e exige uma elaboração distinta de referências, sobretudo, se estivermos levando em conta o caso especial do texto literário. Esse entendimento é necessário para que não se descarte o contexto.

O ato da compreensão está ligado ao poder imaginativo do leitor, através do texto ele confirma ou não suas projeções, pois a compreensão de um texto é também uma proposta para compreender o mundo. A leitura se reflete diretamente no comportamento do leitor, por isso a ficção tem papel importante na vida do mesmo, suas escolhas e ações são afetadas pelo contato quando este adentra o “mundo do texto”. Moraes (2005) explica que este “mundo do texto” não se encontra encoberto pelo texto e nem escondido por detrás do texto, pelo contrário, a obra literária se apresenta ao leitor na medida em que vai desvendando e revelando um mundo habitável e também proporcionando a capacidade de se compreender diante do texto.

A segunda dialética denominada “Sentido e Referência” evidencia a necessidade que o leitor tem durante o ato da leitura de recorrer a informações extralinguísticas para compor o sentido de um texto. O movimento expresso por essa dialética se refere ao uso que o locutor faz quando suas palavras são aplicadas à realidade, a linguagem transcende a si mesma no momento em que faz alusão ao mundo. No discurso oral, contamos com os indicadores ostensivos, o que não

acontece no discurso escrito, pois ele perde seu caráter ostensivo e dialogal dando lugar à autonomia semântica do texto. Sendo assim, Ricoeur esclarece (1976, p.47) que: “Graças à escrita, o homem e só o homem tem um mundo e não apenas uma situação.” Portanto, esta dialética se comporta da seguinte forma, é:

[...] seguir o seu movimento do sentido para a referência, daquilo que ele diz para aquilo que ele fala. Esse movimento do sentido para a referência é parte do movimento que traz o texto novamente para a vida, mas não como um diálogo entre autor e leitor, já que quem diz algo aqui, é o texto e não mais o autor. (GENTIL, 2011, p.180).

Nas palavras do próprio Ricoeur (1976, p.31), “[...] o sentido correlaciona à função de identificação e a função predicativa no interior da frase, e a referência relaciona a linguagem ao mundo.” Apoiado em Friedrich Frege (1848-1945), que fazia uma distinção entre *sentido* e *referência* do discurso, na qual o primeiro está voltado para o valor da verdade e o segundo preso ao objeto real, Ricoeur soma ao seu entendimento que uma referência em primeiro nível que considera a realidade não é suficiente para amparar o mundo fictício. Por isso, recorre ao segundo nível, o do *ser-no-mundo*, um mundo em que se possa habitar de modo diferente devido à proposta original e única no texto. Ribeiro em seu artigo “Hermenêutica, interpretação e distância” (2013) clarifica este posicionamento dizendo que:

Compreende-se, assim, a expressão segundo a qual ‘o mundo do texto só é real na medida em que é fictício’: as linguagens da poesia e da narrativa abolem a referência de primeira ordem, meramente descritiva de objetos, para liberar uma referência muito mais profunda, de segunda ordem, onde revelam-se múltiplas maneiras de pertencer ao mundo, para além das coisas designadas como ‘objetos’ opostos a um ‘sujeito’. (p.260).

Durante o processo de leitura estamos a todo momento recorrendo a informações extratextuais para completar o sentido da frase, parágrafo ou mesmo um capítulo. Mas não devemos entender esta recuperação de informação com uma necessidade de compreender do contexto da época em que foi escrito o texto. O autor deixa lacunas para serem preenchidas pelo leitor, demonstradas pela dinâmica

expressa na dialética em questão. Compreender um texto significa apreender o sentido geral, “[...] apreendemos como um todo a cadeia de sentidos parciais num único ato de síntese.” (RICOEUR, 2000, p.56).

Silva em seu ensaio intitulado “A ontologia hermenêutica de Paul Ricoeur” (2012), insiste dizendo que a compreensão de um texto parte de um movimento que busca encontrar o sentido apoiado no próprio texto, seguindo em direção a suas referências para compreender de fato o que diz o texto.

Outro ponto bastante ressaltado na teoria de Ricoeur é a chamada distanciação. Segundo o filósofo, ela é uma condição imprescindível na relação obra e leitor, quanto maior for a distância entre autor e obra melhor será sua compreensão, porque se possibilitará uma visão mais ampla do texto pelo leitor e este por sua vez é chamado a se reconhecer neste distanciamento.

É no estreitamento do contato do leitor com a obra, sendo isto feito através da interpretação, que o leitor vai percebendo as possibilidades de ser e poder ser. Silva (2011) enfatiza a questão da distanciação encarando-a como um fenômeno fundamental da escrita, pois só assim é possível interpretar um texto. A autonomia semântica dada por esta distanciação permite ao leitor um entendimento que ganha vida na interpretação do significado fixado nele. Neste sentido, Ricoeur (1989, p.143) se refere a esta autonomia alcançada pelo texto dizendo que:

Às vezes, gosto de dizer que ler um livro é considerar o seu autor como já morto e o livro como póstumo. De fato, é quando o autor está morto que a relação com o livro se torna completa e, de certo modo, intacta; o autor já não pode responder, resta apenas ler a sua obra.

Para o nosso hermeneuta, é no texto que estão gravadas as significações, compreender o texto, pois é o grande desafio da hermenêutica, conferindo as possibilidades de ser que dele emergem. A partir do momento em que o discurso é fixado pela escrita o texto se torna autônomo, desprendido da intenção do autor e das condições de produção, uma autonomia que atinge também o leitor, pois para este cabe apenas a condição de saber ler.

O que a apologia unilateral do diálogo desconhece é a extraordinária promoção que o discurso conhece ao passar da fala para a escrita. Ao libertar-se da presença corporal do leitor, o texto se liberta de seu autor, isto é, ao mesmo tempo da intenção que se espera que o texto deva exprimir, da psicologia do homem por trás da obra, da compreensão que esse homem tem de si mesmo e de sua situação, de sua relação de autor com o seu primeiro público, destinatário originário do texto. Esta tripla independência do texto em relação ao autor, ao seu contexto e ao seu destinatário primeiro, explica que os textos estejam abertos para incontáveis recontextualizações pela escuta e pela leitura, em réplica à descontextualização contida potencialmente no próprio ato de escrever ou, mais exatamente, de publicar (RICOEUR, 1996, p.183-184)

Por isso a condição de distanciamento é tão defendida por Ricoeur, pois ela influencia diretamente na interpretação do “mundo do texto”. O posicionamento que desconsidera a intenção e a genialidade do autor sinaliza para a consideração de uma análise estrutural do texto. O fator de distanciamento enfatizado por Ricoeur é condição necessária para que o leitor possa se apropriar desse novo mundo revelado pela obra criando assim uma terceira dialética, a de “Distanciação e Apropriação”.

Para Ricoeur, segundo Ribeiro (2013), a compreensão só acontece a partir do compreender-se diante do texto, sendo este o meio de compreensão de si próprio. Esta compreensão de si diante do texto envolve a chamada “apropriação” do texto pelo leitor. São três os aspectos envolvidos na apropriação daquele que está mergulhado no “mundo do texto”. A primeira diz respeito à visão positiva do distanciamento, pois a apropriação é a compreensão pela distância. A estrutura da obra é o segundo aspecto, e em terceiro se define o ato da apropriação por meio da proposição de mundo oferecida pelo texto, enfim, compreender-se diante do texto.

Numa postura diferente da visão de outros filósofos que afirmavam que o sujeito conhece a si mesmo num movimento imediato, Ricoeur (1990, p.158) levanta o seguinte questionamento: “O que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral de tudo o que chamamos de o *si*, caso isso não fosse referido à linguagem e articulado pela literatura?”. Para ele o sujeito só é capaz de se reconhecer através do desvio dos signos da cultura. Segundo Sirlene Cristóvão, em seu artigo “Hermenêutica e literatura: aportes para a interpretação e compreensão do mundo” (2009), Ricoeur aposta que o texto literário permite ao sujeito, por meio da interpretação, a busca das verdades individuais. A visão do distanciamento se

afirma ainda mais neste sentido, pois após uma leitura o sujeito não se coloca mais na condição de um “eu”, passa a ser um “si” que se enriqueceu com a alteridade:

A leitura transcorre em meio à busca pelo sentido, ou seja, ler é a busca do sentido, é entrar no texto, percorrê-lo em seu emaranhado tendo como guia, um método composto por significados já estabelecidos, suas vivências, historicidade, leituras já realizadas, gostos e convenções. (CRISTÓFANO, 2010, p.9)

Ribeiro (2013) enumera três aspectos relevantes da proposta hermenêutica ricoeuriana. A primeira refere-se à ideia equivocada de que a hermenêutica tenha que ter uma postura de rivalidade com as ciências da natureza. A segunda, diz respeito à crítica da relação entre sujeito oposto a um objeto, o correto seria a pertença do homem ao mundo. E por último, o fator do distanciamento visto de forma tão negativa por muito tempo, mas que na visão de Ricoeur é apresentada como uma condição positiva, pois só através do distanciamento, isto é, do discurso fixado pela escrita e livre da intenção mental do autor é possível uma análise profunda do objeto literário. Walter Salles em “Paul Ricoeur e a refiguração da vida diante do mundo do texto”(2012), explica que para Ricoeur não existe uma autoconsciência imediata, neste sentido à hermenêutica toma o lugar da reflexão, para compreender o mundo plural dos signos.

A função positiva do conceito de distância de Paul Ricoeur desperta bastante interesse naqueles que se aventuram pelos caminhos intrigantes da hermenêutica ricoeuriana. Élsio Corá em seu estudo intitulado “O conceito de hermenêutica da distância em Paul Ricoeur” (2008), também reflete sobre a forma de comunicação inter-humana conferida através do texto e entendida como modelo de distância.

De uma forma mais completa, Corá (2008) apresenta o conceito de distância elaborado por Ricoeur (1989), que reúne cinco temas centrais: a) a realização da linguagem como discurso; b) a realização do discurso como obra estruturada; c) a relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso; d) a obra de discurso como projeção de um mundo; e) o discurso e a obra do discurso como mediação da compreensão de si. Todos esses itens formam os critérios de textualidade. O primeiro tema, segundo Ricoeur, revela que mesmo o discurso sendo oral demonstra nível de distância na esfera do acontecimento e

significação, pois durante um discurso, ao falar, busca-se referência em um mundo que se procura descrever. Então para o filósofo, a noção de acontecimento seria como “[...] a chegada à linguagem de um mundo por intermédio do discurso” (RICOEUR, 1989, p.112). Seria então, a chamada significação efetiva à constituição do discurso, porque está relacionado ao sentido próprio do discurso e Ricoeur destaca que o acontecimento é passageiro sendo o significado aquilo que se deve compreender.

O discurso, como obra, tem como característica a composição que é mais longa que a frase, sua forma de codificação o insere num determinado gênero literário e o seu estilo individual pode ser visto como uma configuração única ligada ao indivíduo. O tema “a relação da fala com a escrita” aborda a questão relacionada ao transporte do oral para a fixação pela escrita em que o texto se torna independente do autor, conferindo uma autonomia ao texto. Para Ricoeur, “[...] o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico como psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa situação nova: é o que faz, precisamente, o ato de ler.” (RICOEUR, 1989, p.119). O texto ao se libertar do autor, ganha autonomia semântica, encontra no leitor o acolhimento da interpretação. Conforme Ricoeur, a leitura seria o remédio pelo qual toda a significação de um texto é salva do estranhamento da distanciação, permitindo uma proximidade incluindo a alteridade na ipseidade.

A análise dos símbolos permeia também as discussões de Ricoeur. Silva (2011) explica que toda a mediação simbólica não deve ser vista como apenas consciência reflexiva, essa consciência é expandida demonstrando que a estrutura do ser ou de sua existência sofre a ação da cultura à qual o indivíduo está vinculado. Salles também discute sobre a função do símbolo e explica:

O símbolo dá a pensar porque não ponho nele o sentido, mas é o símbolo que dá o sentido, uma vez que ele é a estrutura de significação na qual um sentido literal designa um sentido indireto, figurado, acessível somente por meio do primeiro. O símbolo é doação de sentido porque nos faz participar do sentido velado e nos assimila ao simbolizado, sem que possamos apreender por completo a similitude. (SALLES, 2012, p.264).

Esta faixa estabelecida entre o sentido primeiro e o segundo propicia a configuração da hermenêutica que se concentra na interpretação do sentido oculto

no sentido aparente. Esta visão diverge da concepção fenomenológica de outros filósofos que buscavam compreender o símbolo por ele mesmo. Para a hermenêutica de Ricoeur a interpretação se atém à doação do sentido oferecido pelo símbolo visando à decifração deste sentido, então o pensamento é acionado, pois é questionado tudo aquilo que está visível.

Para Ricoeur, nada que o ser humano experimenta ganha sentido se não for levado à linguagem. A interpretação é imprescindível ao leitor diante de uma obra literária e é neste ponto que a hermenêutica se justifica como via para a busca de melhores resultados no processo de formação de leitores na escola. No interior do texto acontece um movimento interpretativo alheio à vontade do leitor, então cabe a ele desvelar este dinamismo do texto e estendê-lo a sua própria existência. O leitor se apropria de uma proposição de mundo aberto pelo texto e por meio da interpretação o leitor atravessa os limites do texto, porque a interpretação não é feita apenas com aquilo que o texto oferece. Durante o ato da leitura, somam-se as verdades do sujeito e as do texto permitindo assim, que o leitor seja capaz de interpretar a si mesmo diante do “mundo do texto”.

Fausto Santos (2004), em seu estudo intitulado “Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica ou ainda Paul Ricoeur e a hermenêutica da tarefa” (2004) apresenta a noção de mundo do texto como a forma que Ricoeur estabeleceu para superar dois aspectos: o historicismo psicologizante da hermenêutica romântica e o objetivismo coisificador das análises estruturais. A hermenêutica, portanto, está comprometida com o que o texto tem a oferecer, todo esse mundo aberto pelo texto. A hermenêutica ricoeuriana defende que a arte de interpretar é o movimento de trazer à linguagem o tipo do ser-no-mundo que se revela no ato da leitura. O texto interpreta a ação humana, pois recria o agir humano através do tempo e da linguagem, narrando as experiências vividas.

Salles (2012) discute a hermenêutica do si como forma de refiguração da vida. Toda a textualidade da existência humana aberta à leitura e posterior interpretação, permite pensar a mimética textual e a refiguração da vida.

A simples tradução de mimese como sendo mera imitação não abarca todo o seu significado. Não podemos entendê-la como simples cópia do real, mas sim como uma imitação criadora. Segundo Ricoeur, uma ação só pode ser narrada (trama) porque antes existe uma pré-compreensão do mundo, com estruturas inteligíveis aliadas a recursos simbólicos numa dimensão temporal. Sendo assim, a

mimética textual é composta de uma pré-compreensão do agir humano envolvendo a semântica, o simbolismo e a temporalidade, constituindo a tessitura da intriga. Esta tessitura articula o enraizamento da vida e a recepção da leitura, revelando todo o poder da linguagem de expressar o mundo.

O ato de ler compreende a decifração do texto que é projetado para além de si mesmo, para o mundo da ação num movimento de transformação da realidade. A apropriação do texto permite descentralizar-se de si diante do mundo do texto que cada obra desvela ao leitor, do contrário, a obra literária não atinge significação. A capacidade da ação humana é mimética e textual. O leitor se aventura neste trabalho criativo da poética em novas formas de ser e agir oferecidas pelo texto, graças à força criadora da mimese. E é o que faz a hermenêutica que não está compromissada em revelar a intenção do autor, mas busca compreender a ressignificação do mundo da ação numa dimensão temporal.

A visão de mundo do leitor se funde àquela oferecida pelo texto responsabilizando-o a reconfigurar a obra na medida em que incorpora os ensinamentos de suas leituras. O processo da narração permite ao leitor habitar mundos diferentes e isso requer uma postura ética formadora da identidade humana. Ricoeur demonstra que a construção da identidade humana é estabelecida na relação entre a linguagem e a experiência humana do mundo, então, ocorrem a construção e a reconstrução por meio da narrativa. Um elemento importante neste processo de recepção da obra literária diz respeito à metáfora.

Para Cristóvão (2009), embasada na visão do filósofo, a metáfora exprime algo de novo acerca da realidade, que precisa ser levado em consideração na busca de um sentido que só acontece durante o ato da leitura. O leitor através da narrativa pode assumir diferentes formas de ser e agir, sendo ao mesmo tempo um leitor do texto e de si mesmo. Ricoeur afirma ela, conclui que a narrativa promove também a construção da identidade pessoal e coletiva que é alcançada com o conhecimento de si, formado pela interpretação de si mesmo. Deixando, assim, clara a importância da linguagem textual na construção do sujeito.

O mundo do texto é diferente do mundo real, e este estranhamento é percebido durante a leitura; porém, o mundo do texto expressa possibilidades, um mundo em que se possa habitar por meio do imaginário e assim acontece um alargamento das experiências por parte do leitor. Nas palavras de Ricoeur (1976, p.44) “[...] o texto é como uma partitura musical e o leitor como o maestro que segue

as instruções de sua notação”. A referência não ostensiva do texto, reforçada pela imaginação, permite adentrar um mundo desvelado pela semântica do texto, isto é, realizado num movimento da compreensão para interpretação, a transição do sentido para a referência do texto:

[...] se a referência de um texto é projeto de um mundo, então, não é o leitor que primeiramente a si mesmo se projeta. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojeção, ao receber do próprio texto um novo modo de ser. (RICOEUR, 1976, p.48).

Moraes (2005) ressalta que para Ricoeur o ato da interpretação está comprometido em manifestar o ser-no-mundo manifestado diante do texto. E isso nada mais é do que a apropriação do mundo oferecido pelo texto, que só acontece quando o leitor se desapropria de si mesmo assumindo ser o próprio texto.

A quarta dialética denominada “Compreensão e Explicação” é a teoria da interpretação propriamente dita. E por meio do círculo hermenêutico ricoeuriano, observando as etapas de leituras determinadas pelo filósofo (conjectura, interpretação e apropriação), é possível acompanhar o movimento desta dialética que culmina na compreensão global de uma obra literária.

Portanto, retomando o estudo de Tolfo (2009), que consiste, principalmente, em analisar as contribuições da hermenêutica ricoueriana para o campo da educação, ele ressalta a forma como Paul Ricoeur enxerga o texto afirmando que a interpretação é um processo dialético, composto por explicação e compreensão. Esta dialética explicita o que é necessário para todo aquele que pretende realizar a interpretação de um texto, de uma obra literária.

Tolfo explica que, para Ricoeur o leitor realiza um movimento que parte das conjecturas em direção à confirmação ou não das mesmas, mantendo um movimento crescente de aprofundamento da sua compreensão. É na relação com a linguagem, fixada no texto, que o homem se compreende pelos relatos de suas experiências. Um trabalho pedagógico amparado na hermenêutica do texto é terra fértil para desenvolvimento cognitivo do aluno. Todo este processo permite ao educando confrontar suas ideias e experiências sem uma anulação, sem restrições. O texto é considerado como paradigma da ação, permitindo aos seus leitores criarem e recriarem novos textos, na medida em que o absorvem, dando sequência ao processo texto-leitura-ação e, neste sentido, Paul Ricoeur (1989, p.196) afirmava

que essa ação “[...] deixa um ‘rastro’, põe a sua ‘marca’, quando contribui para a emergência de tais configurações, que se tornam os *documentos* da ação humana.” Na visão de Silva (2009), o mundo proposto pela obra é recriado pelo leitor que necessita ser compreendido, pois a palavra tem o poder tanto de anunciar como de resgatar algo vivido. É a palavra que detém o poder de preservar as memórias, de resgatar a história, assim como de revelar anseios.

Entre os trabalhos acadêmicos focados no círculo hermenêutico de Ricoeur, merece destaque um que o processo de interpretação de textos literários constitui o objeto principal do estudo. Trata-se do já mencionado texto de Eichenberg (2009), ***De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul na formação de leitores de séries iniciais***. Nele, a autora se propõe a investigar a formação do leitor infantil considerando os três momentos delineados por Ricoeur: conjectura, interpretação e apropriação, estes desdobrados em cinco etapas, formando o método proposto pela tese, que visa a formar leitores mirins.

A aproximação entre a hermenêutica ricoeuriana e a infância é base de discussão da referida tese de doutorado. O trabalho consistiu na concepção, descrição, aplicação e sistematização teórica de um método continuado de ensino de leitura literária voltada para as séries iniciais, mais precisamente, 2^a, 3^a e 4^a do Ensino Fundamental I. Segundo a autora, a formação do leitor mirim, a partir do método desenvolvido insere o leitor infantil numa aventura permeada pela reflexão, imaginação e ludismo.

A pesquisadora traça um painel sobre a ciência da interpretação, a hermenêutica, ferramenta de compreensão e tradução dos signos linguísticos com a intenção de revelar seus sentidos. Isso está em consonância com o que afirma Silva (2009), para quem Ricoeur enxerga na hermenêutica um guia metodológico para leitura e escrita de textos. E, é claro, um caminho para a compreensão de obras literárias, por isso é possível estabelecer uma ligação deste filósofo com a educação. Porque para o filósofo, “[...] a interpretação, diremos, é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal.” (RICOEUR, 1988, p.14).

Eichenberg também descreve a visão de Ricoeur sobre a metáfora tal como já apontamos no trabalho de Cristóvão (2009), qual seja “Para o filósofo, a metáfora tem a ver com a semântica da frase, antes de dizer respeito à semântica de uma

palavra, como compreendia a retórica clássica.” (EICHENBERG, 2009, p.37). O exercício hermenêutico proposto por Paul Ricoeur no estudo de Eichenberg, foi pensado para a formação do leitor mirim, então é necessário que este sujeito tenha o domínio razoável da linguagem escrita. Seria a série inicial o momento propício para o desenvolvimento da capacidade leitora, pois a imaginação é bastante instigada durante a educação básica. Através da atividade hermenêutica é possível apropriar-se das representações da realidade presentes no texto, novos caminhos se abrem pela leitura por meio de uma projeção de um mundo novo que está intimamente ligada à capacidade imaginativa do leitor. Para Ricoeur,

É na imaginação que, em primeiro lugar, se forma em mim o ser novo. Eu digo, de fato, a imaginação e não a vontade. Porque o poder de se deixar apreender por novas possibilidades precede o poder de se decidir e de escolher. A imaginação é esta dimensão da subjetividade que responde ao texto como poema. Quando a distanciação da imaginação responde à distanciação que a coisa do texto cava no seio da realidade, uma poética da existência responde à poética do discurso. [...] Direi, por meu lado, na linha de uma hermenêutica a partir do texto e da coisa do texto, que é, em princípio, à minha imaginação que o texto fala, propondo-lhe os figurativos da minha libertação. (1989, p.137-138).

Sendo assim, a leitura literária é propulsora do desenvolvimento da imaginação. O leitor mirim, no exercício da leitura ativa a imaginação e percorre mundos autônomos e inéditos, que colaboram para o alargamento de suas experiências. O exercício hermenêutico, porém, deve encontrar respaldo nas atividades do cotidiano escolar, uma vez que a escola tem o dever de formar leitores.

A proposta metodológica da autora, então, tem por objetivo levar o professor a oportunizar aos seus alunos uma leitura literária que proporcione ao aluno-leitor a satisfação da leitura e ativação da sua imaginação. O exercício hermenêutico deve estar atrelado à liberdade e ao prazer. A concepção que estabelece uma relação entre gosto e hábito é reprovada, nas palavras de Lajolo “[...] espartilhada em hábito torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação.” (2004, p.107). A boa formação de leitores não se

dá pelo desenvolvimento do hábito, mas pelo despertar do gosto pela leitura e este processo precisa ser regido pelo prazer.

O círculo hermenêutico ricoeuriano proporciona ao leitor, através da ficção, conhecer ao outro vindo a se conhecer melhor. Cada aluno durante a leitura do mesmo livro vive uma experiência imaginária particular e, por conseguinte, compartilha com a turma os novos conhecimentos. Apropria-se dos mundos possíveis desvelados pelo texto literário. Mas, para a garantia de sucesso do método proposto por Eichenberg (2009) é necessário o comprometimento do professor em criar situações permeadas por prazer e satisfação durante o ato da leitura.

A primeira etapa de leitura, a conjectura, é um tipo de compreensão ingênua que se faz antes de realizar a leitura efetiva do livro. Uma construção inicial de significados num contexto fictício realizado positivamente na distância expressa pela obra literária é condição necessária para a instauração do processo hermenêutico. A objetividade da leitura, segundo Ricoeur, promove a fixação da significação, o texto dissociado da intenção mental do autor e livre das referências ostensivas, conduzindo o leitor à validação ou não das conjecturas feitas no início do processo de leitura:

Um texto é quase-indivíduo e a validação de uma interpretação que lhe é aplicada pode chamar-se, de modo perfeitamente legítimo, conhecimento científico do texto. É este o equilíbrio entre o gênio da conjectura e a ciência da validação, que constitui o equivalente moderno da dialética entre a compreensão e a explicação. (RICOEUR, 1989, 202-203).

Santos (2004) explica que, para Ricoeur, a questão do distanciamento separa-se da intencionalidade subjetiva do texto nos conduzindo para aquilo que pode estar no texto. Então, durante esta fase inicial o título, a sinopse e o próprio gênero proporcionam este momento de projeção sobre o assunto da obra literária a ser lida. A leitura confirma ou não as conjecturas feitas inicialmente, o que pode configurar como um exercício interpretativo incipiente. No segundo momento, denominado interpretação, é feita a leitura do livro e um requisito básico acionado para que aconteça a compreensão global da obra literária. Nesta fase do círculo, o aluno precisa ter a condição de compreender as informações explícitas e implícitas. Ser capaz de realizar inferências, recorrer a referências extralinguísticas para completar o sentido de uma oração, por exemplo: entender o deslocamento do

sentido literal de uma palavra para o sentido figurado e ser capaz de preencher as lacunas, pois a obra literária requer do leitor esse exercício.

A apropriação, o terceiro e último momento do método ricoeuriano, está pautada na injunção, no mundo novo delineado pelo texto, um ato reflexivo sobre a leitura visando estimular interpretação criando assim, uma “ponte” entre o mundo real e o mundo do texto. Nesta etapa de reflexão, o professor deve estimular os alunos a discutirem sobre o universo fictício do texto e as relações com o mundo real, abrindo espaço para o compartilhamento de experiências individuais. A oportunidade de refletir e expor seus pensamentos é uma atividade que contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade interpretativa do aluno.

Nas palavras de Ricoeur (1989, p.155-156) “[...] a reflexão não é nada sem a medição dos signos e das obras, e a explicação não é nada se não se incorporar como intermediária no processo da compreensão de si”. Na relação de confronto entre o mundo do leitor e o mundo do texto, o sujeito leitor insere-se neste mundo novo aberto pela obra literária e consegue extrair desta realidade ficcional um “si” mais amplo devido à condição de alteridade presente neste jogo interpretativo. O leitor se apropria de uma proposição de mundo aberto pelo texto e a interpretação atravessa o seu limite, porque a interpretação não é feita apenas do que ali se oferece, o sujeito interpreta a si mesmo diante do texto. E este interpreta a ação humana, pois recria o agir humano através do tempo e da linguagem, narrando as experiências vividas.

Somente a leitura pode libertar o texto da condição de fechado em si mesmo, porque a obra literária passa a estabelecer um cruzamento com o mundo leitor, encadeando um discurso novo dentro daquele que o sustenta, neste encadeamento se firma a interpretação. Enfim, o que se pode perceber a partir do trabalho de Eichenberg é a intenção maior em estabelecer um vínculo da prática da leitura embasada na apropriação do círculo hermenêutico ricoeuriano e não apenas um método de leitura:

Se valorizamos aqui uma prática de leitura intensiva, que se propõe pela reflexão, em uma sociedade de consumo, que, ao contrário, guia-se pela velocidade e pela distração, a escrita vem justamente fortalecer esse tipo de leitura, surgindo como oportunidade para o leitor estender, organizar e transpor criativamente para o papel suas reflexões sobre o que leu, contribuindo para a concretização do círculo hermenêutico. (EICHENBERG, 2009, p.87)

Compreender que o ato da leitura é muito mais do que mera decodificação, é mais do que responder a perguntas vagas e rasas. Embora este estudo tenha sido feito para aplicação no ensino fundamental I, segundo a autora, nada impede de ser aplicado a alunos do fundamental II, fazendo as devidas adaptações.

É interessante a esta altura do nosso estudo citar o livro *De mãos dadas com a leitura: a literatura infantil nos anos iniciais*, de Eichenberg (2016), da editora Mediações, obra resultante da sua tese de doutorado. Ela apresenta nesta obra um método de leitura literária que combina a brincadeira com o ato da leitura, por meio de atividades lúdicas instiga a imaginação e conduz a criança a adentrar o mundo literário.

Outra obra bastante interessante de Eichenberg é o chamado *Itinerários de leitura para séries iniciais – base de conhecimentos* (2010), um trabalho em conjunto com Vera Teixeira de Aguiar, Laiza Karine Gonçalves e Maurício da Silveira Piccini. Esta obra configura-se virtualmente inscrita no site² da internet onde é possível montar uma sequência didática graças ao vasto banco de atividades de leitura literária presentes neste *ebook* interativo.

A *Teoria da Interpretação* (1976), de Paul Ricoeur é o que sustenta as atividades propostas no *ebook* que está dividido em: folha de rosto, mapa, entrada, trilha, atalhos para saída e base de conhecimentos. Sob o aspecto da obra, como é denominado pelas autoras: “Assim, através desta obra, apresentamos um metodologia para formar leitores das séries iniciais, guiada pela aproximação entre o livro e o brinquedo, de despertar o gosto pela leitura na infância” (AGUIAR, EICHENBERG, GONÇALVES, PICCINI, 2010). O leitor/professor é introduzido no mundo da literatura infantil alicerçada na visão de Ricoeur sobre a importância da literatura na vida do ser humano, sobretudo na infância, foco deste método de trabalho criado pelas autoras.

A “Folha de Rosto” cumpre o seu papel de informar sobre autores e tudo mais que envolveu a publicação deste *ebook*. Em “Mapa”, é descrito como foi concebido este trabalho que teve como base teórica a hermenêutica de Paul Ricoeur. As etapas de leitura que compõem o círculo hermenêutico ricoeuriano serviram de

² Disponível em: www.ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/ Acesso em 07 fev. de 2018

ponto de partida para o desenvolvimento da metodologia aplicada, dividida em cinco etapas: Estímulo lúdico, Leitura, Reflexão sobre a leitura, Atividade criativa e Desfecho lúdico.

Dentro do “Mapa”, encontramos o caminho trilhado para a criação desta metodologia. Inicialmente, com o intuito de despertar o interesse e ampliar o conhecimento de mundo de crianças da periferia de Porto Alegre, foi criado o CLIC (um espaço de leitura e expressão de ideias e sentimentos que os livros suscitam) para atender esta clientela. Uma descrição mais detalhada deste projeto de leitura se encontra no artigo “Ler e brincar na escola: uma combinação possível para formar leitores”, publicado pela *Signo* em 2007, também de Eichenberg.

Neste artigo, Eichenberg evidencia a necessidade de formar leitores que enxerguem na leitura prazer e emancipação. Por isso, a opção pela hermenêutica ricoeuriana:

De acordo com Paul Ricoeur, o leitor, para alcançar o prazer da leitura, necessita ter capacidade de interpretá-la. Nesse sentido, é pela hermenêutica defendida por esse filósofo que o método em questão se baseia, uma vez que a leitura do gênero infantil deve ser condicionado não apenas pela criança, mas também pela literariedade da obra, garantida a partir de sua adequação a esse particular destinatário, de modo a permitir sua participação no ato da leitura. (EICHENBERG, 2007, p.111)

A aplicação deste método que obteve muito sucesso onde foi aplicado motivou a criação, sistematização e classificação das tais técnicas em uma base de conhecimento em que o professor pudesse visualizar outras possibilidades de trabalho em sala de aula para formar leitores nos espaços escolares: “[...]acesso aos fundamentos teóricos da metodologia, a todas as orientações necessárias para a sua aplicação e principalmente, uma lista de sugestões de livros infantis, separados por temas e classificados por gêneros.” (AGUIAR; EICHENBERG; GONÇALVES; PICCINI, 2010).

O capítulo “Entrada” apresenta as bases teóricas que fundamentam este instrumento de formação de leitores mirins. Além de Paul Ricoeur, o principal sustentador do método, conta também com Vigotsky, Cademartori, Gardner e menciona a dissertação de mestrado de Eichenberg *Brincar de ler: um método*

lúdico de ensino de leitura literária (2006), que descreve minuciosamente a fundamentação teórica completa do método utilizado no *site* em questão.

A teoria de Ricoeur é o destaque na criação do método descrito. É na hermenêutica ricoeuriana que ele se desenvolve por que o filósofo acredita, segundo os autores, que:

Valendo-se de noções do existencialismo, da fenomenologia, do estruturalismo e da psicanálise, Ricoeur desenvolve um novo conceito hermenêutico, defendendo o texto como caminho ideal para a interioridade humana, através da interpretação. Isso significa que ao lermos e interpretarmos uma história, estamos colocando a nossa experiência de um mundo em diálogo com a experiência de mundo revelado pelo texto. (AGUIAR; EICHENBERG; GONÇALVES; PICCINI 2010)

Dentro deste capítulo o leitor poderá conhecer bem o que compreende o círculo hermenêutico de Ricoeur, base da metodologia desenvolvida e utilizada nesta base de conhecimento, assim como as contribuições dos outros autores citados.

O próximo capítulo denominado “Trilha” orienta o leitor operando como um manual, em que explica como funciona cada etapa do método. São oito passos para se completar o percurso na elaboração de uma unidade de trabalho. As orientações vão desde a necessidade de se determinar o período de aplicação do método, passando pela escolha da unidade temática e obra literária e vencendo as cinco etapas (Estimulo lúdico, Leitura, Reflexão, Atividade criativa e Desfecho lúdico).

Em “Atalhos para saída” o leitor/professor vai encontrar mais instruções para montar a sua unidade de trabalho. É salientada a possibilidade de uma flexibilidade por parte do professor em relação à montagem da unidade. Como o leque de opções é vasto, cabe ao professor adequá-lo da melhor forma para atender as necessidades da turma desde que respeitadas as cinco etapas que formam o método, pois apenas assim obterá êxito, vez que, segundo as autoras, este método foi criado e testado com eficiência. Elas destacam que:

Procurando viabilizar o acesso e a colocação em prática do método “Brincar de ler”, em diferentes espaços escolares, disponibilizamos esta obra como caminho promissor para a formação de leitores.

Estabelecendo uma relação lúdica com o ato de leitura, você, como todo professor, tem a oportunidade de oferecer livros e ações leitoras adequadas aos seus alunos, de modo a despertá-los para o prazer de ler.

Por isso, ressaltamos a importância de a aplicação do método ser conduzida pelo estímulo lúdico à leitura acompanhada de contentamento, de descoberta, de fantasia, de envolvimento, jamais de dever ou obrigação. (AGUIAR; EICHENBERG; GONÇALVES; PICCINI; 2010)

Ao final deste capítulo, é apresentado um exemplo completo de uma unidade montada para aplicação em sala de aula.

Na última parte do *ebook* se concentra a chamada base de conhecimento, local em que o professor que já foi instruído nas outras etapas poderá montar sua própria unidade temática. Cada uma das etapas, quando acessadas, abrem outra janela com as opções a serem trabalhadas.

Próximo das abordagens empreendidas por Eichenberg encontramos o trabalho Melo (2014). A teoria da interpretação de Paul Ricoeur é foco do artigo de Melo intitulado “Análise de trajetória metodológica de pesquisa instruída pela abordagem fenomenológica-hermenêutica de Paul Ricoeur”. O objetivo do estudo é o de discutir a teoria do filósofo Ricoeur voltada para a preocupação metodológica e com uma finalidade didática, pois o artigo tem como intenção dar um horizonte aos pesquisadores iniciantes nos estudos sobre a obra do filósofo. A autora se apoiou na tese de doutorado de Espósito que posteriormente, se tornou um livro, intitulado “A escola – enfoque fenomenológico” (1993). Durante a apresentação das linhas mestras de pesquisa de Espósito, Melo (2014) intercala sua síntese de leitura com comentários sobre o livro de Paul Ricoeur, *Teoria da Interpretação: o discurso e excesso de significado* (1976).

Assim como Eichenberg, Melo relata a aplicação do círculo hermenêutico ricoeuriano, porém, apoiada na teoria da leitura. Para Melo, a teoria da interpretação de Ricoeur é composta por três teorias que visam desvendar o enigma da compreensão. São elas: teoria do discurso, do texto e da leitura do texto. Na visão da autora, a teoria da leitura seria a que melhor permite compreender o sentido de interpretação e do “círculo hermenêutico”, justificando assim, sua opção por esta teoria.

A teoria da leitura do texto exprime a dialética sentido/referência e é composta pelas etapas de compreensão, explicação e apropriação. Compreender um texto significa apreender o sentido geral, pois “[...] apreendemos como um todo a cadeia de sentidos parciais num único ato de sínteses.” (RICOEUR, 1976, p.84). Mais uma vez é importante retomarmos o trabalho de Silva (2012), que insiste em afirmar que a compreensão de um texto parte de um movimento que busca encontrar o sentido apoiado no próprio texto, seguindo em direção a suas referências para compreender de fato o que diz o texto. Esta primeira etapa é momento das conjeturas, das projeções sobre o sentido do texto, levando em consideração o gênero e estilo, assim como, os aspectos metafóricos e simbólicos. A estrutura composicional de uma obra abre espaço para a hermenêutica fazer da explicação o caminho para a compreensão.

Por isso, segundo Melo (2104), justifica-se a afirmação de Ricoeur que diz que a hermenêutica “[...] permanece a arte de discernir o discurso na obra. Mas este discurso não se dá alhures: ele se verifica nas estruturas das obras e por elas”. (RICOEUR, 1977, p.52). A concepção de linguagem como discurso para Ricoeur consiste na relação entre evento e significação, neste sentido ele adota a teoria do *Speech-Act* formulada por J.L Austin e desenvolvida por Searle. A teoria é composta por três atos fundamentais: os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Nesta perspectiva do discurso como evento e significação é incorporada à teoria uma nova dimensão, a do diálogo, a da troca. Então, para Ricoeur, é preciso considerar no discurso a significação da enunciação, conteúdo proposicional e ato locucionário que também são opções que podem corresponder ao lado objetivo do discurso, assim como o significado do locutor, correspondendo ao lado subjetivo da significação, revelado mediante a auto-referência da frase, reunindo as dimensões ilocucionárias e perlocucionárias da linguagem.

O lado objetivo do discurso reúne, além do sentido à referência, a linguagem, que transcende a si mesma no momento em que faz alusão ao mundo. Os indicadores ostensivos caracterizam o discurso oral. Porém, no discurso escrito, ele perde seu caráter ostensivo e dialogal dando lugar à autonomia semântica do texto. E, segundo Ricoeur (1976, p.47), “Graças à escrita, o homem e só o homem tem um mundo e não apenas uma situação.”

A segunda etapa da teoria de Ricoeur é da Explicação como Validação, pois, segundo ele, a compreensão do texto passa por estas duas fases. Então, o ato

explicativo seriam os desdobramentos das proposições e significados absorvidos na etapa compreensiva da leitura. A última etapa denominada Interpretação como Apropriação, pautada na dialética de sentido e referência amplia a dimensão da explicação porque compreender um texto é mais do que simplesmente explicitar o seu sentido como um todo; é necessário desvendar suas referências, seu projeto de mundo que se mostra. Ao final, Melo (2014) faz uma síntese resumindo as conclusões a que chegou Espósito sobre a interpretação do discurso de seus sujeitos, guiada pela perspectiva de Ricoeur. Espósito (1993) levanta uma questão: “Mas afinal, o que é isto, escola?” (p.29). E faz um questionamento aos sujeitos da pesquisa, professores e funcionários na 2ª Delegacia de Ensino de Santo André, onde Espósito atuava como Supervisora de Ensino, “Como se mostra pra você, a escola?” Todos os sujeitos desta pesquisa qualitativa fizeram descrições ou discursos sobre o tema levantado pela pesquisadora que tinha por objetivo perceber fenômenos relacionados à instituição escola, enquanto construção sócio-cultural, antropológica e humana, para os educadores; fenômenos enquanto essências na sua existência.

Em síntese, a tese de Eichenberg (2009), a dissertação de Tolfo (2009), e os artigos de Silva (2011), Moraes (2005), Ribeiro (2013), Cristófono (2009), Corá (2008), Salles (2012), Gentil (2011) e Santos (2004) têm como ponto de convergência, sobre os estudos de Paul Ricoeur, que as quatro dialéticas estão presentes em toda comunicação humana, imbricadas, inclusive, na literatura.

Os estudos referenciados confirmam a contemporaneidade do pensamento de Ricoeur e a sua aplicabilidade no campo da educação. A discussão sobre a importância de se considerar a recepção da obra literária sobre a ótica de Ricoeur contribui para reforçar a ideia de que uma leitura compreensiva do texto literário só se dará após desenvolvido o poder de interpretação do indivíduo. As quatro dialéticas expõem o problema da dificuldade dos alunos frente à obra literária. Um exemplo claro das deficiências evidenciadas por Ricoeur em sua teoria da interpretação é a dialética do “Sentido e Referência” que demonstra que a interpretação é construída também com informações extralinguísticas, uma tarefa custosa a grande maioria dos educandos por possuírem um repertório muito pequeno, isso os impede, muitas vezes, de completar uma informação tornando-a compreensiva para si mesmos.

O texto escrito, sobretudo o literário, ganha autonomia da *persona* do autor frente ao leitor, o fator de distanciamento, tão explorado pelos estudiosos supracitado nas atividades em sala de aula, revela o seu lado positivo e negativo. A ausência do autor dá liberdade ao leitor de interpretar o texto segundo sua visão de mundo, um ponto positivo. Já as lacunas deixadas por este mesmo autor, para um leitor incipiente é um obstáculo, muitas vezes, intransponível durante o ato de compreensão do texto literário. Tornando, assim, um problema para a continuidade da leitura.

Compreender o movimento circular hermenêutico de interpretação é reconhecer a fragilidade do ensino de interpretação e leitura literária em sala de aula. São muitos os pontos que devem ser considerados durante a leitura de uma obra literária: reconhecer informação explícita e implícita, compreender a linguagem metafórica, preencher as lacunas interpretativas, enfim, realizar uma leitura que atinja o nível de compreensão global do texto literário.

2.2. Paul Ricoeur encontra a Literatura Juvenil

A partir das observações anteriormente registradas sobre a obra de Paul Ricoeur, mais especificamente a respeito da questão interpretativa frente ao texto literário, passamos a justificar a seleção do texto literário abordado em sala de aula no contexto deste trabalho acadêmico.

Regina Zilberman e Ligia Cademartori Magalhães, em obra bastante conhecida, *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação* (1987), chamam a atenção para a seguinte situação envolvendo a leitura: “[...] enquanto tarefa de deciframento implica uma interpretação do texto e do mundo escondido atrás dele, retomando o circuito para o sujeito, na medida em que isto significa uma liberação de preconceitos.” (1987, p.80). Isso remete à defesa que Ricoeur faz sobre o ato da leitura, segundo o qual o leitor precisa enxergar um mundo de possibilidades se formando diante dele, porém, se não forem atendidas as necessidades deste leitor em particular a relação deste com a obra literária não se efetivará.

Assim, o trabalho com o texto literário em qualquer faixa etária se torna central no trajeto de formação escolar. Introduzir a criança desde cedo no mundo lúdico dos livros faz toda a diferença na construção do saber por este indivíduo.

Porém, a experiência em sala de aula demonstra que, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental II, ocorre algo como um apagamento do desejo pelo literário. Gregorin Filho, em *Literatura Juvenil: adolescência cultura e formação de leitores*, discute este assunto dizendo:

Há vários estudos sobre a formação de leitores e literatura voltada para crianças, bem como uma série de cursos nas faculdades de letras e educação espalhadas pelo país, além de diversas publicações destinadas aos professores que se dedicam ao ensino e à formação de leitores na educação infantil [...]. Assim, os profissionais da educação vivem às voltas com a difícil tarefa de escolher livros para continuar um trabalho em que não se perca um leitor muitas vezes motivado que deixou no primeiro ciclo de ensino [...]. (2011, p.11-12)

O nível de complexidade das obras literárias destinadas aos alunos do Fundamental II destoa da realidade até então experimentada por eles. O mundo da fantasia, das rimas, do enredo curto e direto, de certa forma se desfaz. Essa “quebra” de expectativa do aluno que chega cheio de fôlego ao sexto ano de ensino deve ser encarada como algo positivo. Nos dias atuais, deixamos de contar com livros totalmente alheios à realidade juvenil. Conforme Gregorin Filho (2011), a temática não atrelada ao universo juvenil também era um dos motivos para o afastamento do adolescente da obra literária, assim como o tom moralizante e pedagógico que imperava nos livros destinados ao público infantil e juvenil, Zilberman e Magalhães observam que:

A centralização da história na criança provocou outras mudanças: a ação tornou-se contemporânea, isto é, datada, e seu desdobramento apresenta o confronto entre o mundo do herói e o dos adultos. Deste modo, o leitor encontra um elo de ligação visível com o texto, vendo-se representado no âmbito ficcional. (1987, p. 87)

O maniqueísmo, então, não se encontra mais expresso em muitas obras de hoje. Por isso, ofertar textos literários pautados na realidade é permitir que o aluno

dialogue com suas verdades, enxergue o mundo de maneira mais crítica e não mais por uma ótica estereotipada.

Um exemplo positivo de literatura, comprometida com o crescimento intelectual do jovem leitor são os chamados “romances de formação”, que atuam de modo a conduzir o adolescente à reflexão, um pensamento crítico diante da realidade. Por isso Zilberman argumenta afirmando que:

[...] a consideração do leitor avulta quando o leitor concebe que, por meio de sua atividade, a criação poética alcança seu fim: a transmissão de um saber. Este saber, por sua vez, deve ser emancipatório, oferecer novos padrões ou possibilidades de suplantar a norma vigente, pois, assim, ele concede ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial. (1984, p.79)

Alice Áurea Penteado Martha no texto *A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea* (2008), traz à tona outra questão, ela afirma que as narrativas para o público infantil e juvenil têm o predomínio do registro oral e isso é visto como aspecto bastante relevante, pois não causa o desnível de vozes no mundo narrado:

A linguagem atua como meio de interação entre leitores e universo ficcional, com períodos de estruturas simples, ordem direta, uso de expressões correntes entre a faixa etária de leitores, sem clichês, a não ser aqueles empregados intencionalmente, com o objetivo de revigorá-los por novos usos.

É a partir desse processo que a literatura, na medida em que se mostra como verdadeira experiência de autoconhecimento, pode, então, contribuir na formação do sentimento de identidade de leitores, notadamente, crianças e adolescentes, humanizando-os, no sentido mais amplo da palavra, ainda que, por vezes, as experiências das personagens pareçam estar distantes daquelas vividas pelos jovens em seu ambiente real.(MARTHA, 2008, p.16).

O Brasil, tem contado, desde 1997, com uma iniciativa do governo para fomentar o gosto pela leitura, o “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE) que tem ofertado às escolas de todo o país livros infantis e juvenis altamente selecionados por profissionais da área. Com essa iniciativa o governo esperava

formar mais leitores, tinha em mente que o acesso ao livro de qualidade literária despertaria o interesse e o gosto pela leitura. Porém, não é isso que mostram os resultados alcançados nas avaliações externas. O desempenho dos alunos não tem evidenciado o fator positivo deste investimento:

Dados do Pisa 2015 também apontam que 51% dos estudantes não possuem o patamar que a OCDE estabelece como necessário para que se possa exercer plenamente a sua cidadania considerando sua capacidade de leitura. Eles não ultrapassam o nível 2 dentro da escala de avaliação. Com isso é possível afirmar que os jovens brasileiros têm dificuldade em lidar com textos e documentos oficiais, como notas públicas e notícias. Além disso, têm problemas para interpretar informações e integrar contextos. (UOL, 2016).

Fica evidente a necessidade de um trabalho voltado para a formação do leitor competente que se tornará consumidor desta gama de títulos “guardados” nas bibliotecas escolares. Entretanto, não é o que apontam os estudos recentes sobre o hábito de leitura do brasileiro:

Não se pode ignorar que o vigor demonstrado pela literatura infantil e juvenil que circulou no país ao longo do ano insere-se num contexto de políticas governamentais de fomento à leitura que se têm intensificado, visando à superação de um estado de coisas bastante negativo no que concerne à leitura no Brasil, o que acaba por alavancar de maneira significativa a produção no setor. Têm sido demasiadamente eloqüentes os maus resultados obtidos pelo país em sucessivas pesquisas sobre leitura. (CECCANTINI, 2010, p.2)

A 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, de 2016 revelou que, no geral, o Brasil ainda está muito aquém do ideal para poder afirmar que somos um país de leitores. Quando questionados sobre a frequência de leitura (p.28), 54% dos entrevistados disseram que não leem obras literárias. E, em relação ao gênero que mais agrada, a *Bíblia* ficou em primeiro lugar com 42%, romance e contos com 22% e poesia com 12%. E quando perguntados sobre a atividade que proporciona mais prazer (p.39) a televisão está em primeiro lugar com 77%; e a leitura aparece em oitavo lugar com 24%.

Os resultados da pesquisa nos levam a crer que o problema da leitura no país não estaria somente ligado à falta de acesso a livros de qualidade, uma vez que o PNBE permitiu esta aproximação. O Instituto Pró-Livro que é o responsável pelas pesquisas apresentadas na publicação *Retratos da Leitura no Brasil*, iniciou seus trabalhos com a 1^o edição em 2000 e o PNBE vem distribuindo livros em todo o país desde 1997. O indivíduo em idade escolar passou a ter a possibilidade de levar para casa livros de qualidade pensados cuidadosamente para cada faixa etária no sentido de se oferecer a este o tão caro acesso à cultura impressa.

No contexto de uma produção abundante de títulos, recorremos a uma obra considerada de valor relevante, no cenário contemporâneo da literatura juvenil: *Whatever* (2007), de Leonardo Brasiliense (1972) para aplicação do círculo hermenêutico ricoeuriano. Ela é composta por dez contos que se interligam e podem até ser considerados uma espécie de romance. Thiago Alves Valente em seu artigo “Jovem, narrador e pós-moderno: *Whatever*, de Leonardo Brasiliense” (2014), afirma que:

As dez partes, que podem ser compreendidas como “partes”, “capítulos” ou “contos” – como é registrado na contracapa são um recurso estético que evidencia a fragmentação da vida na voz do narrador, que, ao mesmo tempo, não deixa de compor, uma unidade para aquele que desejar ler a obra de capa a capa. (2014, p.14).

Em outro estudo intitulado “Provocações juvenis ao senso comum: *Whatever*, de Leonardo Brasiliense” (2016), Valente chama atenção também para a presença dos paratextos em *Whatever*, que na visão do autor, foge do habitual, marcando assim, mais um ponto a favor da obra:

Para o bem da qualidade literária e da formação do leitor, a obra, porém, surpreende a despeito dos paratextos que, como o leitor pode conferir, pouco refletem o trabalho realizado por Brasiliense. Criativo e perspicaz, o texto literário rompe com expectativas muito prováveis a respeito de livros para jovens, sejam eles advindos das ondas incessantes de *best-sellers* que buscam um lugar ao sol no gosto dos adolescentes, sejam aqueles marcados pela ideia de “facilitação” da leitura para um público hipoteticamente menos exigente. (p.164)

Narrado em primeira pessoa, o narrador-personagem (autodiegético) vai apresentando ao leitor momentos da sua vida em que ele mesmo não procura dar muito destaque. João Pedro é um garoto de 14 anos, pertencente à classe média, e não demonstra muito interesse pelo futuro, vive o momento presente sem se preocupar com o amanhã. Esse comportamento despreocupado justifica o título do livro, uma geração do “tanto faz” (“Whatever”). Ao mesmo tempo, no entanto, revela a condição de alguém em busca de se encontrar, de se ajustar no mundo, mesmo que “a lei do menor esforço” pareça comandar suas ações.

O escritor apresenta um personagem que não impõe nenhuma regra, não difunde conceito explícito sobre assunto algum, mas, ao mesmo tempo, leva o leitor a refletir sobre o comportamento do personagem principal, o que seria a grande “sacada” do livro, pois João Pedro, apesar de representar aquele adolescente que não está “nem aí pra nada”, tende a ganhar a simpatia do leitor que acaba acolhendo-o e procurando compreendê-lo.

Whatever apresenta uma narrativa fragmentada, momentos da vida do personagem-narrador são apresentados sem a preocupação em manter um encadeamento lógico dos fatos. O enredo explora muito bem o cotidiano adolescente e exige um certo posicionamento do leitor frente às situações vividas por João Pedro. A possível identificação ou mesmo rejeição pelo leitor em relação ao personagem-narrador cumpre muito bem o que afirma Zilberman:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito de alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atitude bastante completa, raramente substituída por outras, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostos às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2008, p.17).

Os enredos dos contos seguem a ordem linear, muitas vezes, permeados por *flashbacks* que são responsáveis por apresentar vontades, desejos que o personagem não expõe diretamente:

Eu já tinha visto a menina por aí, pelo menos umas duas vezes, assim, de passagem. E um dia eu estava indo ver o meu pai no serviço dele e a encontrei no elevador. Ela apertou o botão do terceiro andar, eu disse “oi”, ela sorriu. Estava de cabelo solto, com um cheiro que eu nunca tinha visto. E um sorriso como aquele eu também nunca tinha visto. Acho que nem meus amigos, meu pai, meu avô, meu bisavô, ninguém nunca viu um sorriso como aquele. Ela me olhava inclinando a cabeça como quem olha por cima dos óculos, mas sem óculos. (BRASILIANSE, 2007, p.16)

Este fragmento foi retirado do conto “Viração”, o desfecho revela que tudo aquilo que foi narrado pelo personagem não passou de uma grande invenção. Portanto, a lembrança dele com a menina no elevador não aconteceu, mas fica evidente a sua vontade de viver aquela experiência, pois descreve a cena com muitos detalhes, como se já tivesse imaginado isso muitas vezes.

As narrativas se desenvolvem em espaços bem marcados, duas das três maiores instituições da vida do jovem servem de ambiente para o desenrolar das histórias: escola e família. João Pedro apresenta sua vida no primeiro conto dizendo que pertencem à classe “média-média” com uma composição familiar bastante comum, “padrão”, com pais e irmão mais novo. Mora em um condomínio onde não é possível ter um animal de estimação; um pai que trabalha na cidade, em um grande edifício; e uma mãe que cuida do apartamento e do seu irmão caçula. Tudo na mais perfeita ordem. Um exemplo do seu conformismo e descompromisso com a mudança é um trecho do texto “A vida dos outros”:

Praça de alimentação grande, muitas opções, comida pra todo gosto. A preferida dos meus pais era a chinesa. Meu irmão tinha dois anos e não se governava. Pra mim, tanto fazia como tanto fez. Se pegasse comida chinesa, teria um trabalho a menos, que era pagar no caixa... Família unida come unida. (BRASILIANSE, 2007, p.33)

Essa breve apresentação do personagem, do curso do enredo e dos espaços explorados poderiam conduzir o leitor facilmente a uma imagem da obra como sendo previsível, com um personagem estático que não contribui em nada para uma reflexão crítica tão defendida pela literatura juvenil contemporânea. Mas é

exatamente esse “marasmo” que concede a João Pedro a condição de uma personagem “redonda”, ou seja, apresenta maior complexidade, suas atitudes não são tão previsíveis.

Opondo-se à aparente planificação do personagem como um exemplar da *Juventude Whatever*, e na contramão do próprio discurso dos paratextos, a narrativa ganha força como literatura ao se negar como simples exposição de um jovem alienado, submetido às forças do sistema capitalista, do mercado, da sociedade burguesa. Com efeito, manifesta-se uma aguda consciência por parte desse narrador-protagonista que convida o jovem leitor a olhar pelas frestas do cotidiano e perceber os contrassensos, as incoerências, os limites da ética. (VALENTE, 2014, p.21).

Mesmo com toda “inércia” diante da vida ele assume comportamentos inesperados. Se recorrermos ao típico estereótipo adolescente, teremos a seguinte descrição: rebelde, desajustado e incompreendido, ou tímido, calado e retraído. Mas João Pedro rompe com estes dois modelos, ele não é de entrar em atrito com os pais, “Sempre entendi meus pais. Eles sempre me entenderam. Assim, cada um na sua, a gente não brigava. Melhor para todos. Os caras que eu via brigando com os pais chegavam no mesmo lugar, ou seja, em lugar algum.” (BRASILIENSE, 2007, p.22). Esse comportamento niilista difere do esperado, conferindo ao personagem-narrador uma distância considerável do dito “normal” para um adolescente.

Podemos classificar o enredo como muito bem tramado, pois, apesar de tratar de temas do dia a dia de um adolescente nada engajado ele tem o poder de prender a atenção justamente pelo seu descomprometimento em prender a atenção do leitor e ditar regras. Acompanhamos João Pedro que aos 14 anos ingressa no Ensino Médio e experimenta a vida com pequenas doses de muita ironia e até mesmo forte sarcasmo; entretanto, revela também um lado muito peculiar de todo adolescente que se vê muitas vezes acuado diante da pressão imposta pela sociedade, ritmo da vida que o empurra para realizar tomadas de decisões para as quais muitas vezes não está pronto:

Eu tinha que fazer a inscrição no vestibular e nunca tinha pensado de verdade no assunto. Tem gente que desde criança fala que vai ser

isso, vai ser aquilo. Veterinário e pediatra é o que mais dá. Policial e professora também tem ibope. Eu nunca fui assim. Mas precisava escolher. Era o último dia para inscrição. E a escolha talvez definisse todo o meu futuro. Não podia vacilar. Respirei fundo três vezes... Me concentrei... Fui para a internet pesquisar qual dos cursos foi o menos concorrido no ano anterior. (BRASILIENSE, 2007, p.117)

É exatamente neste ponto que a obra se destaca. Nada de falso moralismo e nem de profundo “militarismo” impera em *Whatever*. O grande destaque aqui é o olhar desprezioso deste jovem frente à vida que se desenha diante dele sem que o mesmo faça muito esforço para que isso aconteça. Na voz deste personagem-narrador somos convidados a enxergar a realidade sob a ótica de um jovem que não possui grandes aspirações, que espera que outro tome a frente, que não se preocupa em ficar em destaque, pelo contrário, quanto menos aparecer menos trabalho terá. Valente (2016, p.169) ressalta que:

João Pedro, enquanto personagem e narrador, não parece se entusiasmar com as novas possibilidades de expressão, como os novos letramentos que seriam uma marca de identificação de seu momento histórico. Se o leitor mais jovem atentar para as descrições da história contada pelo protagonista, perceberá que a aventura valorizada é aquela que seria possível no plano físico, no contato ‘real’ com o mundo ‘real’. (2016, p.169)

A opção pelo trabalho com *Whatever* se justifica, então, pelo fato de ser um livro de fácil identificação pelo público jovem, mas não se deve entender essa aproximação relacionada a um enredo de leitura fácil. A obra possui um tom bastante irônico sobre o cotidiano do adolescente:

Depois, aquela passeadinha pelos corredores do shopping antes de voltar para o estacionamento, de voltar para casa, de voltar para a tarde de domingo, sempre animadora, excitante, sempre uma aventura entre a cama e a TV. (BRASILIENSE, p.65)

Whatever exige do leitor a realização do exercício de recorrer à informações extralinguística para se atingir a compreensão de várias passagens:

- Oi, eu vim pra festa. A Alice me convidou.

- Lá atrás

O “lá atrás” me pareceu um lugar bastante conhecido. Como se eu já estivesse ido lá várias, várias vezes...

Caiu a ficha: eu já tinha visto o lugar 500 vezes, na TV. Todos vimos. Acompanha: gramadão, piscinão, quiosque nos fundos, uma galera espalhada por tudo, música alta. Reconheceu? (BRASILIENSE, 2007, p.58-59)

Este fragmento retirado do texto “Festinha na casa da Alice” evidencia a dialética de “Sentido e Referência”, em que é necessário recuperar um conceito pré-estabelecido para completar o sentido da informação.

São textos que contam com o leitor para preencher as lacunas deixadas pelo autor, “Meu pai. Tudo acontecia tão rápido que eu ainda não tinha pensado no meu pai. Ele trabalhava no centro da cidade, num prédio só de escritórios, edifício bonito, moderno... todo de vidro.” (BRASILIENSE, 2007, p.12). Neste trecho o personagem não fala, mas deixa a cargo do leitor reconhecer o quanto o personagem está preocupado com o pai dele. Neste momento a autonomia semântica entra em ação para completar a informação que se encontra implícita.

Essa preocupação com seu pai nos dá margem para fazermos algumas considerações a respeito da forma como João Pedro enxerga questões relacionadas ao sucesso financeiro. São várias as passagens nos textos em que o protagonista relaciona *status* com insatisfação, problema e infelicidade. Em um dos textos, por exemplo, sua nova amiga que mora em uma mansão deu uma festa enorme para todos de sua turma. Uma comemoração com presença de *DJ*, *barman* e tudo mais que uma festa deste nível exige, porém, mesmo com todo esse aparato festivo, a anfitriã termina mal. Outro caso é o da dona da loja do *shopping* em que João Pedro trabalhou durante as férias. Mesmo com toda estabilidade financeira ela necessita de medicação diária para enfrentar a realidade. Tem também o episódio do derrame sofrido pela avó em que um médico os atende:

O médico veio até nós. Eu bocejava. O médico com uma cara séria. [...] O doutorzinho (devia ter vinte e poucos anos, se tanto), sem paciência (não devia sofrer de insônia, e já eram três da madrugada). Falava bonito. Mas garanto que era assim só na frente dos pacientes, que em casa ele arrotava e falava palavrão como qualquer um. (BRASILIANSE, 2007, p.119-120)

Esse suposto desdém da imagem destes profissionais que são colocados em um pedestal pela sociedade revela que João Pedro considera a figura do médico como um ser humano artificial e infeliz por não poder ser quem realmente é no exercício da sua profissão. Essas conotações negativas relacionadas a supostas referências de sucesso profissional e financeiro demonstram uma visão muito pessimista do personagem quando este se refere às conquistas pessoais, como um bom emprego, estabilidade financeira e reconhecimento profissional. Para os leitores mais conservadores esta obra pode retratar a realidade de uma forma muito dura, uma falta de perspectiva tomaria conta do enredo. Mas é bem isso o que o livro oferece, podemos até fazer uso do clichê “choque de realidade” para esclarecer a opção por uma descrição do cotidiano próximo do que poderíamos considerar real, diferente da visão romantizada bem ao gosto da literatura de massa.

O uso de uma linguagem metafórica é outro recurso encontrado nesta obra. Para Ricoeur “[...] uma metáfora não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação. A interpretação metafórica pressupõe uma interpretação literal que se autodestrói numa contradição significativa”. (1976, p.62). No conto “Viração” o personagem estabelece uma comparação entre o poder das catástrofes naturais ao comportamento das mulheres:

“Ventos de até 160 km/h atingem a costa dos Estados Unidos...” Era um nome de mulher. Eles sempre dão nome de mulher pros furacões, depois a imprensa já nem fala mais em furacão, só que a fulana matou tantos, a beltrana deixou tantos desabrigados, inundou a cidade, encheu o ginásio com gente dormindo em colchonetes e cozinhando em panelões. Era sempre igual. Só mudava o nome, mas era uma mulher. (BRASILIANSE, 2007, p.15-16)

Este fragmento é mais um dos *flashbacks* utilizados por João Pedro para abordar um assunto novo. Mas a compreensão completa só acontece no desenrolar dos próximos parágrafos, um exemplo interessante sobre o que Ricoeur (1976,

p.61), atesta sobre o comportamento da metáfora, pois ela “[...] tem a ver com a semântica da frase, antes de dizer respeito à semântica da palavra. É visto que uma metáfora só faz sentido numa enunciação.”

Eu achava engraçado, até o dia em que entendi.

Eu já tinha visto a menina por aí, pelo menos umas duas vezes, assim, de passagem. E um dia eu estava indo ver o meu pai no serviço dele e a encontrei no elevador. Ela apertou o botão do terceiro andar, eu disse “oi”, ela sorriu. [...] Senti um frio no corpo inteiro, por dentro. Estava ali trancado no elevador com a garota mais linda que eu já tinha visto, e ela me olhava com uma cara de louca, uma cara de caçadora, ou melhor, caçadora não: predadora. Minha barriga se revoltou, gelada, e soltei um pum. (BRASILIANSE, 2007, p.16)

O desenrolar da cena demonstra o nível de complexidade metafórica utilizada, não foi feita apenas uma comparação entre dois termos, foi estabelecida uma relação de sentido entre os termos mulher e furacões graças ao poder de transformação que uma metáfora exerce sobre o contexto em que está aplicada.

Ricoeur explica que a autodestruição do sentido literal de uma palavra pelo uso da metáfora é um:

[...] processo de autodestruição ou de transformação que impõe uma espécie de torção às palavras, uma extensão do sentido, graças à qual podemos descortinar um sentido onde uma interpretação literal seria literalmente absurda. (1976, p.62).

No conto “No circo”, podemos observar o comportamento da metáfora elucidado pelo filósofo: “Pelo jeito a família toda ficou presa em casa um tempo. Meu amigo só voltou pra escola uma semana depois. E ainda assim continuava preso, preso numa jaula, atração de circo, os outros fazendo fila para vê-lo.” (BRASILIANSE, 2007, p.82). O título do conto passa a ideia de que o enredo tratará de uma ida ao circo, mas na verdade temos a palavra circo deslocada do seu sentido literal para assumir um sentido metafórico indicando que o personagem se encontrava em evidência. O termo circo carrega a ideia de exposição que foi utilizada para explorar o conceito de estar aberto ao julgamento. Traduzir o momento

em que o amigo de João Pedro se encontra diante da comunidade escolar como um espetáculo, explora a sordidez humana. É uma cena típica do comportamento adolescente que repele o “diferente”, uma atitude que revela o processo de seleção hipócrita (certo/errado) comum a esta fase da vida humana. E, que muitas vezes, é apenas a reprodução de conceitos vigentes dentro de suas famílias.

As informações nem sempre estão marcadas graficamente no texto, exigindo do leitor realizar um exercício de reconhecimento de informações implícitas.

Mal deu tempo de eu me perguntar e vi uma folha de zinco se cravando na grama, bem no lugar onde estava meu irmão. A mãe passou correndo de volta com ele no colo. Folha de Zinco? Mas na vizinhança não tinha casa nenhuma com telhado de zinco! (BRASILIANSE, 2007, p.10).

Esse “pacote” de exigências para uma leitura compreensiva torna este livro ideal para um trabalho com o círculo hermenêutico ricoeuriano, que pode auxiliar na melhoria do desempenho de leitura dos alunos.

3. APLICAÇÃO DO CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL RICOEUR

No presente estudo que tem como base a *Teoria da Interpretação* (1976), de Paul Ricoeur, buscou-se compreender a teoria deste filósofo com o intuito maior de aplicá-la em sala de aula, visando melhorar o desempenho dos alunos na leitura literária.

A compreensão do processo interpretativo descrito por Ricoeur em sua teoria proporcionou a elaboração de oficinas com o título “Círculo Hermenêutico: Paul Ricoeur revisitado na sala de aula” que teve como participantes alunos do oitavo ano do Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima, do Distrito Panema, da cidade de Santa Mariana, Paraná.

A proposta de trabalho deste estudo foi pautada na exploração e utilização do círculo hermenêutico ricoeuriano, que contempla três etapas: conjectura, interpretação e apropriação. Observando o movimento circular deste método de interpretação de texto, foi abordado o livro *Whatever* (2007), de Leonardo Brasiliense, buscando-se seguir o movimento da leitura subjetiva para a objetiva e vice versa.

A conjectura é a primeira etapa de leitura determinada por Ricoeur, é o momento das projeções feitas antes de se iniciar a leitura de um livro. Imaginar o enredo a partir do título, capa e sinopse é, além de interessante, uma atividade importante, porque neste momento o processo de interpretação tem início. Tudo o que é conjecturado nesta fase necessita de uma validação durante a leitura efetiva do texto literário. A partir disso se avança para a segunda etapa. O leitor confirma ou não aquilo que foi projetado inicialmente e este ato de busca pela validação de suas conjecturas já se confirma como uma forma de interpretação do texto lido, pois a comprovação ou não daquilo que se imaginou requer uma compreensão da realidade encontrada. A apropriação é a última etapa de leitura, o momento em que o leitor, depois de uma leitura compreensiva do texto literário, consegue enxergar este mundo aberto pelo texto e essa nova realidade apresentada pela obra literária se torna palpável e habitável pelo leitor:

Por entre a interpretação, o leitor apropria-se, enfim, das propostas de mundo desveladas pela obra, ampliando suas possibilidades de

existência, de modo a alcançar o terceiro e último momento do círculo hermenêutico. De posse de sua capacidade imaginativa, ele atualiza as referências não ostensivas do texto numa nova situação que lhe é própria. Por isso, como salientamos, o exercício hermenêutico defendido por Ricoeur pressupõe uma leitura reflexiva, capaz de esmiuçar o texto numa atitude interativa em busca do autoconhecimento, condicionada pela compreensão possível perante a análise estrutural, pela interpretação e pela apropriação das referências sustentadas pela obra literária. (EICHENBERG, 2009, p.215)

As atividades envolvendo a aplicação do círculo hermenêutico tinham como pretensão trabalhar as práticas de leitura e interpretação do texto literário.

Atividades interpretativas sustentam todo o processo, pois a leitura abre caminho para a validação ou não de tais conjeturas através da interpretação, sendo que a apropriação “[...] alcançada após a compreensão e interpretação, assimila, torna contemporânea e atualiza a significação do texto para o leitor presente”. (EICHENBERG, 2009, p.47). Ricoeur entende que o texto literário oferece um novo modo de ser e agir sobre o mundo, por isso ele diz que:

Se a referência do texto é o projeto de um mundo, então não é o leitor que primeiramente a si mesmo se projeta. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojeção ao receber do próprio texto um novo modo de ser. (1976, p.106)

A leitura quando atinge a etapa final do círculo hermenêutico ricoeuriano potencializa a visão de mundo e de si mesmo que poderá ser comprovada através de produção textual.

Num total de sete planos de aula, as atividades de leitura e interpretação de contos foram realizadas no período de 04 de setembro de 2017 a 23 de novembro de 2017. Seguem todos os planos de aula numa estrutura que contempla: objetivo, descrição da atividade e materiais. Logo em seguida, um relato de aplicação que descreve o desenvolvimento das atividades. Por último, temos as observações sobre os resultados parciais. Seguem todos os planos de aula numa estrutura que contempla: objetivo, descrição da atividade e materiais. Ao final, é apresentada uma conclusão para cada encontro, como uma síntese dos resultados obtidos.

1. Encontro 04/09/2017

1.1. Objetivos: Leitura e apreciação do conto “Viração” de Leonardo Brasiense.

1.2. Atividades:

- Leitura individual e silenciosa do conto feita pelos alunos.
- Após a leitura, discussão sobre o nível de complexidade do conto e impressão de leitura.
- Leitura feita pela professora, em voz alta, do mesmo conto.
- Através de uma conversa informal verificação se houve mudança no entendimento do conto depois de lido pela professora.
- Verificação sobre os seguintes aspectos: identificação do aluno com o personagem principal, se a leitura foi prazerosa e se atendeu às expectativas iniciais.

1.3. Materiais: cópias do conto para cada aluno.

1.4. Relato de Aplicação

As oficinas intituladas “Círculo Hermenêutico: Paul Ricoeur revisitado na sala de aula”, contaram com dez participantes do 8º ano, do Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima, realizado no período vespertino. Todos os participantes³ receberam uma cópia do conto “Viração” (*Whatever*, 2007), para, num primeiro momento, realizarem uma leitura individual e silenciosa. Após esta leitura, oralmente, os alunos foram convidados a exporem suas impressões de leitura. De modo geral, gostaram do enredo, mas disseram estar desapontados com o desfecho do conto. Eles consideraram o narrador-personagem como um “mentiroso”, pois ao final da história ele revela que tudo o que havia contado não passava de uma mentira inventada por ele mesmo. Esta quebra de expectativa não foi bem recebida pelos alunos concedendo ao personagem uma imagem negativa. E, como se tratava de uma simples atividade de leitura apreciativa as considerações sobre os

³ Toda vez que for feita uma citação das respostas ou produções textuais dos participantes das oficinas eles serão denominados: aluno 1, aluno 2, aluno 3...

elementos composicionais, desenvolvimento e desfecho levavam em conta apenas as impressões de leitura.

Num segundo momento, o conto foi relido pela professora, em voz alta, e, ao final foi perguntado aos alunos se a compreensão do conto tinha melhorado ou se nada tinha mudado em relação ao entendimento do enredo. Foram taxativos em afirmar que ao ouvirem a história, devido ao ritmo empregado durante a leitura, partes que não haviam ficado muito claras foram melhor compreendidas.

1.5. Observações

O nível de compreensão global do texto se encontra muito preso à mera codificação. O fato de todos afirmarem que o entendimento da obra melhorou quando a professora fez a leitura em voz alta, comprova que a leitura foi fragmentada.

A discussão sobre o personagem, seu comportamento, seus desejos, revelaram uma visão simplista dos alunos, ou seja, apenas as informações explícitas foram responsáveis pela construção da imagem deste personagem. Os alunos se prenderam ao fato de João Pedro (narrador-personagem) ter inventado uma mentira e com isso ter enganado o leitor. Não foram capazes de captar os desejos e críticas implícitas presentes no texto que partiam da simples vontade de ter um cachorro, passando pelo desejo inconsciente de ter um contato afetivo com uma menina e até uma crítica velada ao desinteresse do adolescente em ser mais bem informado, mais conectado .

Este primeiro contato com a turma serviu para identificar os pontos mais frágeis que comprometem a leitura destes alunos: reconhecer informações implícitas, entender o uso de metáforas, necessidade de inferências e reconhecimento da estrutura da obra.

2. Encontro 25/09/2017

2.1. Objetivos: Análise do título e da ilustração da capa do conto “Viração” (Leonardo Brasilense, 2017). Estudo da figura de linguagem onomatopeia, como elemento significador do texto.

2.2. Atividades:

- Apresentação aos alunos de várias capas de livros juvenis para análise e reflexão sobre a relação entre o título e a ilustração.
- Conjecturar através da análise das capas do que possivelmente se trata o enredo dos livros apresentados.
- No conto “Viração”, estabelecer o nível de relação entre a ilustração e o título.
- Checagem da validação ou não daquilo que foi conjecturado anteriormente.
- Por meio de exemplos impressos, de diversos tipos de onomatopeias, conduzir à compreensão sobre o uso e importação destas figuras de linguagem.
- Partir para a análise da onomatopéia “crec-crec”, presente no início do conto “Viração”.
- Perguntar aos alunos qual ou quais onomatopeias eles usariam no lugar daquela utilizada no conto e por quê.
- Refletir o porquê da escolha desta onomatopeia “crec-crec”, e o que ela evidencia dentro do enredo.

2.3. Materiais: cópias de exemplos de onomatopeias (HQs) e cópias coloridas das capas dos livros:

- *Todos Contra Dante* (2008, Luís Dill)
- *Sombras no Asfalto* (2011, Luís Dill)
- *Tchau* (1984, Lygia Bojunga Nunes)
- *Corda Bamba* (1979, Lygia Bojunga Nunes)
- *Os Fantasmas da Igreja* (2014, Caio Riter)
- *Menina Bonita do Laço de Fita* (2000, Ana Maria Machado)
- *A princesa que Escolhia* (2012, Ana Maria Machado)
- *A droga do Amor* (1994, Pedro Bandeira)
- *A Marca de uma Lágrima* (1985, Pedro Bandeira)
- *Sete histórias pra sacudir o esqueleto* (2002, Ângela Lago)

2.4. Relato de Aplicação

Iniciamos a aula analisando dez capas de livros juvenis. A intenção era fazer com que os alunos entendessem que a ilustração, em geral, estabelece relação direta ou indireta com o enredo da narrativa. Esta atividade de conjecturação tinha como intenção conduzir a turma à compreensão dessa dimensão interpretativa que se inicia já na análise da capa de um livro.

Encerrada essa primeira etapa, partimos para a análise do título do conto e da ilustração que o acompanha. Os alunos, depois de uma discussão entre eles, chegaram à conclusão de que a ilustração era a de uma janela quebrada. Eles estabeleceram a devida ligação entre o título do conto e a ilustração uma vez que já haviam feito a leitura na aula anterior. Eles focaram na ideia principal (furacão atingindo a casa do personagem) e ligaram ao título (Viração) e só assim decifraram a ilustração de uma janela quebrada. Na aula anterior, eles não foram capazes de realizar esta leitura, acreditavam que o desenho era de uma rua destruída, mas graças à atividade de conjectura conseguiram enxergar o que de fato apresentava e compreendia a ilustração.

A segunda atividade do dia consistia em determinar o que cada onomatopeia presente em HQs (história em quadrinhos) expressavam. Eles compreenderam o valor e a utilidade desta figura de linguagem em textos, isso depois de entrarem em contato com uma série de exemplos.

No conto em análise foi utilizada a onomatopeia “crec-crec-crec”, simbolizando ovos quebrando. Foi feita a seguinte pergunta à turma: Por que o autor utilizou esta onomatopeia ao invés de uma outra que deixasse explícito o que estava de fato acontecendo?

Nenhum deles conseguiu responder satisfatoriamente a questão. Apesar de discutirmos sobre a característica do ovo que é a fragilidade, eles não entenderam que o uso representava exatamente essa ideia de que o furacão era tão forte que arrasava tudo que atingia, quebrando como se telhados e paredes fossem casca de ovo.

2.5. Observações

Para a realização da atividade 1, que compreendia analisar capas de livros juvenis, e do próprio conto lido, foi acionada a capacidade de conjecturação, que é a primeira etapa do círculo hermenêutico ricoeuriano. Para Paul Ricoeur, as projeções feitas sobre a capa de um livro é um meio de iniciar o processo de compreensão, porque ao entrar em contato com a obra todas as conjecturas feitas inicialmente devem ser validadas ou não.

O trabalho com os exemplos de onomatopeias e posteriormente da figura de linguagem presente no conto (crec-crec), fez entrar em ação a dialética do “Sentido

e Referência”. Segundo Ricoeur, as lacunas deixadas pelo autor requerem do leitor trazer à leitura referências extralinguísticas para completar o sentido daquilo que se procura compreender.

A primeira etapa do círculo hermenêutico obteve um resultado bastante positivo. Os alunos foram capazes de estabelecer a relação do título “Viração” com a ilustração de uma janela quebrada. Já a segunda atividade que envolvia a dialética ‘Sentido e Referência’ obteve resultado parcial. Poucos alunos foram capazes de fazer uma leitura próxima daquilo que de fato a onomatopeia “crec-crec” exprime dentro do contexto do conto.

3. Encontro 05/10/2017

3.1. Objetivos: Explorar o conto “Viração” no que se refere ao preenchimento de lacunas interpretativas e uso do recurso *flashback*. Reconhecer essas lacunas a partir de indícios gerados pelo uso das reticências em um texto.

3.2. Atividades

- Atividade oral, com comprovação de respostas por meio de identificação no próprio conto (grifar, apontar, justificar)
- Assistir a dois vídeos que falam do uso do *flashback* no cinema e na literatura.
- Instigar os alunos, primeiramente, a reconhecer no texto o uso do recurso *flashback* e, posteriormente, estabelecer a ligação destas memórias com o enredo.
- Duas lacunas ficaram bem marcadas no conto. Induzir os alunos a localizá-las, apontando no texto “edifício bonito moderno...todo de vidro...” (p.12); “e se o Tóbi não respondesse...” (p.13).

3.3. Materiais: O conto “Viração” e os vídeos: “*Flashback* o que é e como escrever” e “Para que serve um *flashback* no cinema”

<https://youtu.be/GocKHdU05oU> ⁴

<https://youtu.be/Nx5ug3DxBUSU> ⁵

⁴ Acessado em 02 out. 2017

⁵ Acessado em 02 out. 2017

3.4. Relato de Aplicação

Iniciamos a aula discutindo sobre o termo “*flashback*”. Os alunos foram unânimes em dizer que era algo que os filmes utilizavam para contar um fato ocorrido no passado. Nenhum deles mencionou o uso deste recurso em obras literárias.

Assistimos a dois vídeos. O primeiro trazia o uso do *flashback* em filmes. Eles reconheceram alguns dos exemplos e se familiarizaram ainda mais com o recurso. O segundo explorou o uso do *flashback* em obras literárias. Confessaram que já leram textos que faziam uso do *flashback*, mas que o do cinema é mais claro e facilmente reconhecível.

Foi pedido à turma que, no conto “Viração”, apontassem os três momentos em que ocorre o uso do *flashback* e que explicassem o porquê da introdução dele no enredo. Quais seriam as implicações para o andamento da história do conto em análise?

Dos nove participantes deste dia, apenas quatro identificaram todas as passagens do texto que continham os *flashbacks* os demais, localizaram parcialmente apenas os trechos 1 e 2.

Flashback 1:

Uma semana antes eu trocava de canal porque documentários sobre tufões e furacões não me interessavam. Era dia de sol e na MTV passava um clipe dos Mamonas. Quando eles morreram, eu era um pouco mais velho do que o meu irmão hoje. Também ficava horas brincando no pátio, e o pátio da nossa casa era muito grande, com muitas árvores e o jardim da minha mãe e umas trilhas de pedra, era um mundo verde até para quem não tinha imaginação. Eu tinha, ficava horas brincando na grama sempre bem cortada e com cheiro de grama se perceber o que acontecia ao redor ou, mesmo percebendo, sem ligar, porque eu tinha um mundo só meu, não queria nem precisava de mais nada. (p.10-11)

Flashback 2:

Um mês antes o Tóbi quebrou uma pata. Ele corria atrás de mim, como a gente sempre corria um atrás do outro desde que eu me lembrava de alguma coisa nessa vida. A gente corria até um pegar o outro e então rolava na grama e depois se levantava e quem antes estava perseguindo agora fugia. Dessa vez a gente rolou, aquela bolo de João Pedro e Tóbi e grama, eu caí de mau jeito em cima dele

e ouvi um grito forte e agudo, um só, depois ele rosnando e respirando curtinho. (p.13)

Flashback 3:

“Ventos de até 160 km/h atingem a costa leste dos Estados Unidos...” Era um nome de mulher. Eles sempre dão nome de mulher pros furacões, depois já nem fala mais em furacão só que a fulana matou tantos, a beltrana deixou tantos desabrigados, inundou a cidade encheu o ginásio com gente dormindo em colchonetes e cozinhando em panelões. Era sempre igual. Só mudava o nome, mas sempre era uma mulher.

Eu achava engraçado, até o dia em que entendi.

Eu já tinha visto a menina por ai, pelo menos umas duas vezes assim, de passagem. E um dia eu estava indo ver o meu pai no serviço dele e a encontrei no elevador. Ela apertou o botão do terceiro andar, eu disse “oi”, ela sorriu. Estava de cabelo solto, com um cheiro que eu nunca tinha sentido... (p.15-16)

Quanto às explicações, sobre o uso do recurso, o *flashback* 1 foi reconhecido por quase toda turma, somente dois dos alunos não identificaram. O trecho tratava de um documentário sobre furacões, que o personagem não demonstrou interesse pelo assunto na época e mudou de canal. Os alunos que identificaram este trecho disseram de maneiras diferentes, mas com a mesma intenção, que o personagem-narrador demonstrava certo arrependimento por não ter prestado atenção ao documentário, pois talvez saberia melhor como se comportar durante o furacão. “Aconteceu um furacão, ele poderia se preparar”⁶ (Aluno 1).

O segundo trecho que apresentava o recurso em análise tratava de uma lembrança do protagonista, em que, durante uma brincadeira, ele acabou quebrando a perna do seu cachorro. Agora o número de alunos que identificaram esse trecho ficou perto dos cem por cento, apenas um não o identificou. As respostas foram próximas também. Todos procuraram evidenciar que o menino estava lembrando do episódio porque o cachorro, de nome Tóbi, estava preso no quintal, enfrentando todo o furacão sozinho e numa condição muito vulnerável. “Porque ele lembrou do que aconteceu no passado. O Tóbi estava do lado de fora da casa.” (Aluno 2). “Ele

⁶ Optamos por uma transcrição fiel das respostas e dos fragmentos das produções textuais dos alunos participantes das oficinas.

colocou isto porque ele estava preocupado com o Tóbi e acabou lembrando deste momento.” (Aluno 3)

Dos nove participantes, somente quatro foram capazes de identificar o terceiro trecho do conto contendo uma passagem em *flashback*. Nenhum deles conseguiu dar uma explicação mais próxima do que realmente representou o fato narrado. Três deles falaram sobre a descoberta do primeiro amor do personagem-narrador. “Para falar que ele conheceu uma bonita mulher.” (Aluno 4). “Primeiro amor.” (Aluno 1). O aluno 5 insistiu na ideia de que ele deveria ter assistido ao documentário para aumentar seu conhecimento sobre o assunto. Estabelecer a ligação metafórica entre o nome dos furacões, que sempre são denominados por nomes femininos com a experiência vivida no elevador não foi citado por nenhum deles. Isso evidenciava que uma leitura que exigisse maior repertório de conhecimentos gerais, neste nível, ainda era problemático ao grupo de alunos.

A segunda atividade consistia em dar significado a duas passagens do conto lido. “Ele trabalhava no centro da cidade, num prédio só de escritórios, edifício bonito, moderno... todo de vidro”. (p.12) “[...] se meu pai não atendesse a ligação era porque algo de muito ruim tinha acontecido, e se Tóbi não me respondesse...” (p.17). Duas alunas não responderam nada sobre esta atividade, mas todos os outros fizeram comentários muito próximos do que compreendia a situação narrada. “Pensando que o pai dele ia morrer.”; “Pensando que o cachorro iria ser carregado pelo vento e é claro, que iria morrer;” (Aluno 3). “Podia ser perigoso por causa do vidro, daí ele poderia morrer”; “Ele queria dizer que o pai dele podia estar morto e o Tóbi também.” (Aluno 4). “Ele pensava em morte”; “Ele estava pensando na morte do cachorro.” (Aluno 6). “Ele estava preocupado com o pai dele”; “Ele estava pensando que havia acontecido algo de ruim com eles.” (Aluno 5). Todos entenderam que as reticências deixavam no ar a inquietação do personagem-narrador sobre o destino dos envolvidos nos trechos citados.

3.5. Observações

Na primeira atividade podemos estabelecer uma ligação com a primeira dialética de Ricoeur “Evento e Significação”. Apesar de se tratarem de situações ocorridas no passado do personagem-narrador, quando as trazem para o presente,

por meio do *flashback*, evidencia-se o valor do evento apreendido pela significação. É na significação que se concentrou a interpretação dos alunos. E a comparação feita entre a figura da mulher e as catástrofes naturais explorou o valor metafórico exposto no capítulo três da *Teoria da Interpretação*, “O ‘e’ literal é demolido pelo absurdo e superado por um ‘e’ metafórico equivalente a ‘e’ semelhante a”. (RICOEUR, 1976, p.80). Uma discussão sobre o valor metafórico das palavras ainda não foi foco das aulas até o momento.

A passagem do oral para o escrito concede ao texto o que Ricoeur denomina de autonomia semântica. As lacunas interpretativas deixadas pelo autor ao longo do enredo são preenchidas com as referências de mundo para compor o sentido de um enunciado. Esta capacidade foi acionada no momento em que foi pedido aos alunos para interpretarem as reticências em dois trechos do conto.

Acreditamos que as duas atividades, considerando o nível de dificuldade, obtiveram êxito. A primeira atividade que exigia dos alunos apontarem os trechos que utilizavam o recurso do *flashback* pode ser vista como algo bastante positivo, isto levou-nos a crer que eles estão bem resolvidos quanto à questão de temporalidade. Demonstraram competência em identificar passagens no presente e no passado. Mesmo que as explicações sobre a implicação deste uso no enredo não tenham sido tão satisfatórias, não se pode negar que todos buscaram realizar uma leitura que extrapolou aquilo que estava graficamente marcado no texto. Então, um segundo momento, que envolva o reconhecimento e função deste recurso poderia nos dar dados mais precisos sobre a apreensão ou não desta questão. A segunda atividade foi mais feliz no sentido de concretização do que foi pedido. Embora as respostas tenham sido bastante simples, não se pode negar que houve, de fato, algum entendimento mais amplo do texto lido.

4. Encontro 19/10/2017

4.1. Objetivo: Por meio de uma atividade escrita, os alunos farão a interpretação de trechos selecionados, do conto em análise “Bons Tempos”.

4.2. Atividades:

- Leitura individual do conto “Bons Tempos” (*Whatever*, 2007).
- Atividade coletiva de recontar o conto.

- No próprio conto, interpretação de fragmentos do texto para que o aluno explique por que o narrador-personagem afirma tais coisas, o que possivelmente teria ocorrido na vida para retratá-la daquela forma.

4.3. Materiais: Cópias do conto “Bons Tempos”.

4.4. Relato da Aplicação

A leitura do conto “Bons Tempos” deu início às atividades do dia. Logo após, foi realizada a experiência de recontar o texto oralmente e em conjunto. O enredo foi bem compreendido pelos alunos que não apresentaram dificuldades em recontar a história de modo bastante linear.

A segunda atividade consistia em interpretar determinados trechos do conto. Já este exercício realizado individualmente e por escrito revelou que, além da dificuldade em interpretar fragmentos que apresentam informações implícitas, também havia heterogeneidade da turma em relação ao nível de compreensão global de um texto literário.

O primeiro fragmento que deveria ser interpretado foi: “Depois dizem que a gente só vê bobagens na televisão.” (p.21). Nesta fala do narrador-personagem que expressa uma crítica à visão adulta em relação ao adolescente que fica só na frente da televisão, sendo este ato uma perda de tempo, com nada de construtivo, foi apreendida parcialmente pelos alunos. Muitos se concentraram na informação sobre o fato da TV só servir de entretenimento, sem acrescentar nada de valioso “Depois eles dizem que a gente só fica vendo bobagens na televisão, mas não é verdade” (Aluno 7). Alguns ressaltaram a hipótese de que o que se vê na televisão não são assuntos relevantes, nada que acrescente de positivo na vida do telespectador: “Porque normalmente as pessoas só estão vendo bobagens mesmo, como desenhos, novelas e muitos anúncios.” (Aluno 1). Mas tivemos os alunos que se apegaram a ideia de que este trecho revelava uma visão errônea dos adultos em relação ao adolescente “Ele disse isso porque de tanto os adolescentes ficarem assistindo televisão, os adultos dizem que eles só assistem bobagens, como entrevistas, jogos e programas” (Aluna 5).

O segundo fragmento: “Eu entendia. Sempre entendi meus pais. Eles sempre me entenderam. Assim, cada um na sua, a gente não brigava. Melhor para todos. Os caras que eu via brigando com os pais chegavam no mesmo lugar, ou seja, em lugar nenhum.” (p.22). A aceitação do protagonista frente a dificuldades demonstra o tamanho da “inércia” deste frente aos obstáculos. A constatação de que lutar por um ideal nesta fase da vida não conduz a nenhum lugar, aponta para um comportamento desvinculado de propósitos futuros que implicariam em ação do mesmo. Esta “aceitação” do personagem revela o quanto não está disposto a lutar por seus ideais, porém, para os alunos a interpretação se fixou na imagem de um filho que respeita os pais e aceita a sua condição de submissão: “Eu acho que ele quis dizer que os pais dele dá conselhos, ele respeitava os pais e se um respeita fica tudo na paz, mas os pais de não entram em seus problemas.” (Aluno 5), “Porque os seus pais são o seu apoio seus pilares, até você se tornar independente. Você depende dos seus pais, sem eles você não chega a lugar nenhum.” (Aluno 1), “Um ajudava o outro e ninguém se intrometia na vida de ninguém.” (Aluno 3).

Terceiro fragmento: “Isso não tinha como ser por acaso. Devia ser de propósito, algo muito bem calculado. Um teste de força. Só os mais fortes sobrevivem.” (p.22). Este trecho evidencia a visão irônica do narrador-personagem sobre a função da escola, em especial, a do Ensino Médio, expressa em suas palavras que este período da vida escolar tem por objetivo estabelecer fronteiras claras entre o sucesso e o fracasso. Algumas respostas se concentraram na condição de ser forte pra resistir a este período: “Que as primeiras aulas eram as mais chatas e pareciam ser de propósito. Quem aguentasse conseguiria fazer as outras matérias.” (Aluno 3); “Porque ele não era muito inteligente e só os inteligentes ficam.” (Aluno 2). Outros focaram na questão da resistência ao sistema, “Por precisarmos de força para aguentar os primeiros dias de aula, tipo segunda feira com a Flor da professora Elza.” (Aluno 1); “Ele quis dizer que na aula só os certinhos iriam ficar na aula, pois os rebeldes saem da sala.” (Aluno 5); “Passar de série, fazer vestibular e tirar boas notas” (Aluno 3).

Último fragmento: “Ali naquele momento ficou tudo estabelecido: havia ‘eles’ e, portanto, havia ‘nós’. Gostei da ideia. Não que as coisas pudessem ficar mais fáceis, mas então éramos dois tentando... resistir.” (p.25). A identificação do narrador-personagem com um novo amigo, o apoio recíproco, ideias afins, motivavam-no a seguir em frente. Nem todos os alunos foram capazes de explicar

este trecho. Os que esboçaram uma resposta ficaram apenas no nível superficial da informação: “Que havia os inteligentes e os burros, os que faziam as tarefas e os que só bagunçavam.” (Aluno 5); “É por causa da aula chata da professora de Geografia que dava muito sono e poucos resistiam.” (Aluno 4); “É que naquele momento ficou claro que os dois estavam querendo resistir.” (Aluno 3). Um aluno foi capaz de captar a ideia central desta passagem “Porque agora eram duas pessoas tentando resistir ao mundo, talvez.” (Aluno 1).

4.5. Observações

O estudo das partes para compreender o todo é utilizado para o cumprimento da atividade proposta. A análise dos trechos exige dos alunos uma retomada do texto como um todo. Este movimento circular de entendimento permite uma compreensão satisfatória no quesito interpretação do texto literário.

As atividades de interpretação revelaram o quanto a compreensão dos alunos participantes das oficinas ainda está presa ao simples reconhecimento das informações explícitas. A leitura, que ainda parece estar no nível da decodificação, está comprometendo a capacidade interpretativa destes alunos. Por isso, este estudo insiste tanto em debater a questão de se considerar a necessidade de desenvolver muito bem a capacidade interpretativa dos alunos para que estes tenham condições de realizar uma leitura compreensiva do texto literário. Não considerar esta questão como o grande empecilho é comprometer a formação do chamado leitor competente

Um trabalho mais efetivo através de desenvolvimento do potencial interpretativo, segunda etapa do círculo hermenêutico ricoeuriano, precisa ser feito com o objetivo de conduzir estes alunos à identificação das informações que não estão marcadas graficamente no texto. Os alunos precisam entender que muitas informações são dadas pelo contexto do enredo, são as chamadas informações implícitas que só uma leitura em nível razoável de compreensão é capaz de localizar.

5. Plano de Aula 27/10/2017

5.1. Objetivo: Aferir o nível de interpretação dos alunos até este estágio.

5.2. Atividades:

- Por meio de uma releitura dos contos “Viração” e “Bons Tempos”, oralmente, realizar uma pequena análise abordando os seguintes itens: informação implícita, metáforas, inferências e lacunas interpretativas.
- Retomaremos pontos que ficaram obscurecidos em aulas anteriores.
- Oralmente, faremos a verificação do quanto esta atividade interpretativa contribuiu para um melhor entendimento dos contos lidos.
- Uma atividade envolvendo produção de texto tendo como tema imaginar um dia na vida do personagem principal em que ele se depara com uma situação realmente emocionante. Qual seria a reação dele? Ele, de fato, desejava viver algo assim? Quais as reações dele frente ao desconhecido?

5.4. Relato de Aplicação

A atividade de releitura evidenciou os pontos mais críticos no que se refere ao entendimento global dos contos por parte dos alunos. Identificar, mais do que isso, mostrar como se encontra a informação implícita, foi o ponto alto da atividade.

As quatro dialéticas que compõem a *Teoria da Interpretação*, de Paul Ricoeur, serviram de base teórica para as atividades nesta aula. As significações, a necessidade de referência para completar o sentido, a leitura autônoma (entendimento individual) e todo o processo de compreensão e explicação, explicação e compreensão, foram acionadas neste exercício interpretativo.

As produções de texto se prenderam ao formato do conto “Viração”, todos foram convidados a imaginar situações inusitadas que terminassem com a revelação de que era algo inventado. Esta atividade demonstrou como o aluno, quando compreende o que lê, se envolve com o mundo apresentado na obra literária.

Como vimos, para Ricoeur, a leitura só se efetiva se o leitor for capaz de habitar o “mundo do texto”, se a realidade contada pela obra se desenhar diante do leitor. Neste momento da atividade proposta, pudemos perceber a apropriação do novo mundo desvelado pela obra literária para os alunos. A nossa premissa de que o gosto pela leitura está ligado à capacidade interpretativa que permitiria ao indivíduo realizar uma leitura compreensiva do texto, também se confirma nesta

atividade porque só uma leitura que atingisse o nível de compreensão global do texto permitiria ao aluno criar o seu próprio texto dentro de uma perspectiva próxima àquela encontrada no conto lido.

Seguem duas dessas produções que indicam que uma leitura efetiva dos textos ocorreu durante a oficina. Elas apresentam situações do dia a dia que são transformadas por uma catástrofe natural, semelhante ao conto "Viração". É importante que não se confunda esta atividade como uma cópia, o que estava em jogo aqui era a capacidade de extrair a ideia principal do texto lido e projetá-la em outro texto autoral.

O TSUNAMI Aluno 3

Oi, meu nome é João Pedro e hoje é um dia muito muito ruim, pois falou no rádio que virá um Tsunami e levará tudo. Muitas pessoas estão falando disso, mas não sei.

Depois de um tempo com esse boato, pararam de falar, esqueceram.

Então, de nada, eu vi um negócio, tipo muito longe se forçando mais longe, mas eu não liquei para o que eu tinha visto. Livi outro barulho, mas sabia explicar isso.

Eu morava num prédio todo de vidro, no último andar, então nada disso me atingiria.

E cada vez mais perto, mas não tinha ninguém em casa comigo. Minha mãe estava dando aula e meu pai trabalhava na livraria. Lembrei deles e saí correndo, sem rumo porque eu era novo na cidade e não sabia ainda qual era a escola da minha mãe ou a livraria onde meu pai trabalhava. Então voltei e estive de baixo da cama e fiquei imaginando tudo que iria acontecer com minha mãe e meu pai.

Ops! Não se preocupem porque eu não moro em um prédio, minha mãe não é professora e nem meu pai trabalha numa livraria. Nunca houve um tsunami na cidade em que eu moro numa casa no interior. Minha mãe é dona de casa e meu pai trabalha na feira.

7

⁷ Transcrição do texto "O Tsunami"

Oi, meu nome é João Pedro e hoje é um dia muito ruim, pois falou no rádio que virá um Tsunami e levará tudo. Muitas pessoas estão falando disso, mas não sei.

Depois de um tempo com esse boato, pararam de falar, esqueceram,

O sonho estranho. Aluno 5

Era mais um dia comum na escola e a professora mais chata estava atrasada. Todos estavam alegres, pois queriam aula vaga.

Estavam na aula de história quando o sinal bateu e todos saíram correndo pra ir embora. Mas quando eu estava saindo de repente veio um vento muito forte acompanhado por uma chuva. E de repente o chão começou a tremer, eu fiquei desesperado só vi pessoas correndo, a Jéssica veio correndo pra meu lado.

Como eu João Pedro iria socorrê-la? Eu estava tremendo, não sei do lugar, nem pra frente e nem pra trás. Ela ficava me puxando pra sair dali, consegui me mover, saímos correndo, mas tinha gente correndo pra lá e pra cá.

Logo eu vejo o chão rachando e só conseguia ver pessoas caindo e morrendo e o pior é que tinha LAVA neste buraco. De repente eu só ouvi uma pessoa gritando: - O CHÃO É LAVA!

E todos estavam morrendo.

Eu olhei para trás a Jéssica estava caindo nessa lava. Eu tentei correr, mas é em vão e acaba caindo. Acordei espantado e disse: - Que sonho estranho tenho que contar pra Jéssica.

8

5.5. Observações

Então, do nada, eu vi um negócio, tipo muito longe se formando mais longe, mas eu não liguei para o que eu tinha visto. Ouvi outro barulho, mas sabia explicar isso.

Eu morava num prédio todo de vidro, no último andar, então nada disso me atingiria. E cada vez mais perto, não tinha ninguém em casa comigo. Minha mãe estava dando aula e meu pai trabalhando na livraria. Lembrei deles e sai correndo, sem rumo porque eu era novo na cidade e não sabia ainda qual era a escola da minha mãe ou a livraria onde meu pai trabalhava. Então, voltei e entrei de baixo da cama e fiquei imaginando tudo que iria acontecer com minha mãe e meu pai.

Ops! Não se preocupem porque eu não moro em prédio, minha mãe não é professora e nem meu pai trabalha numa livraria. Nunca houve um tsunami na cidade em que eu moro numa casa no interior. Minha mãe é dona de casa e meu pai trabalha na feira.

⁸ Transcrição do texto: "O sonho estranho"

Era mais um dia comum na escola e a professora mais chata estava atrasada. Todos estavam alegres, pois queriam aula vaga.

Estavam na aula de história quando o sinal bateu e todos saíram correndo para ir embora. Mas quando eu estava saindo e de repente veio um vento muito forte acompanhado por uma chuva. E de repente o chão começou a tremer, eu fiquei desesperado só vi pessoas correndo. A Jéssica veio correndo para meu lado.

Como eu João Pedro iria socorrê-la? Eu estava tremendo, não sei do lugar, nem pra frente e nem pra trás. Ela ficava me puxando pra sair dali, consegui me mover, saímos correndo, mas tinha gente correndo pra lá e pra cá.

Logo eu vejo o chão rachando e só conseguia ver pessoas caindo e morrendo e o pior é que tinha LAVA neste buraco. De repente eu só ouvi uma pessoa gritando: - O CHÃO É LAVA!

E todos estavam morrendo.

Eu olhei para trás a Jéssica estava caindo nessa lava. Eu tentei correr, mas é em vão e acaba caindo.

Acordei espantado e disse: - Que sonho estranho tenho que contar pra Jéssica.

As quatro dialéticas que formam a *Teoria da Interpretação* (1976), de Paul Ricoeur, foram acionadas durante a análise dos contos. O círculo hermenêutico ricoeuriano foi contemplado nas suas três etapas.

Através das atividades de retomada de pontos que não ficaram claros em aulas passadas, a conjectura e a interpretação fizeram parte deste processo, assim como a última etapa do círculo (apropriação), explorada por meio de uma produção textual que apontou o nível de apropriação dos contos lidos. Estas atividades nos permitiram concluir que a compreensão dos textos lidos atingiu um nível satisfatório. Os alunos foram capazes de incorporar em seus textos características do personagem reveladas durante a leitura e também recriar certas situações vivenciadas pelo personagem principal dentro de um novo enredo.

A atividade de produção textual deu condição ao aluno de também explorar o mundo da imaginação, fazer a mesma experiência apresentada pelo protagonista do conto em estudo, assim como João Pedro, os alunos projetaram uma história fantástica sem o “compromisso” com a realidade. Apoiados numa estrutura já definida de enredo, eles procuraram estabelecer seu próprio ritmo, mas respeitaram a ideia principal de criar uma história que, ao final, revelava-se uma invenção do personagem. Isso, de maneira simples, comprova que o mundo aberto pelo conto foi habitado pelo processo imaginativo dos alunos num nível satisfatório de assimilação.

6. Encontro 06/11/2017

6.1. Objetivo: Discutir a mudança de comportamento do personagem principal no conto “Dia Estranho”.

6.2. Atividades:

- Leitura em voz alta pelo professor, fazendo pausas para inferências.
- Identificar lacunas presentes no conto lido.
- Através de uma produção escrita, pedir aos alunos que façam uma descrição comparativa entre o personagem principal nos dois primeiros contos e o que se apresenta neste terceiro conto.

6.3 Relato de Aplicação

A leitura do conto “Dia Estranho” foi feita em voz alta, com os alunos acompanhando em sua própria cópia.

Durante a leitura o ato interpretativo foi ativado por questões informais sobre determinados pontos do enredo. Como, por exemplo, o entendimento do trecho “Nunca aceitei ser goleiro: todos eles um dia, mais cedo ou mais tarde, levam uma bolada no meio das pernas. Uma das boas, talvez, definitiva. É o destino.”(BRASILIENSE, 2007, p.72). Neste fragmento foi explorada a afirmativa “É o destino.” Os alunos, oralmente, disseram o que entendiam sobre esta frase. Em geral, todos concordaram que o personagem principal estava se referindo a uma situação inevitável, que mais cedo ou mais tarde, aconteceria de qualquer maneira.

Outro trecho que causou uma discussão positiva foi: “Segundo ano, os outros já pensavam em vestibular. Eu ainda não, mas agora estava decidido: não faria vestibular para cobrador de ônibus.” (BRASILIENSE, 2007, p.73). Ficou claro para todos os alunos o tom irônico utilizado aqui.

A leitura ocorreu dentro de um ritmo muito positivo, pois os momentos em que eram interrompidos pelas questões, estas eram rapidamente respondidas e já se retomava a leitura para não perder o nível de concentração e entendimento global do conto. Logo após esta atividade foi solicitada à turma uma produção escrita, em que deveria constar uma comparação do personagem principal nos dois primeiros contos (“Viração”, “Bons Tempos”) com o último conto lido. O aluno precisava evidenciar uma possível mudança de postura do personagem ao longo dos três contos.

Com exceção de um aluno que disse: “Não tem diferença porque não mudou nada” (Aluno 8), os outros assinalaram mudanças de comportamento do personagem nos contos lidos. Um aluno descreveu o personagem da seguinte forma: “O João Pedro no primeiro conto, ele era medroso, tímido e um pouco estranho. Já no segundo ele ficou um pouco mais prático, mais legal um pouco melhor. E no terceiro, ele está mais esperto, mais espoleta, mais divertido, mais brincalhão, mais feliz com a vida.” (Aluno 5). A mudança de comportamento foi sentida por quase cem por cento da turma. Isto revela que eles recorreram à imagem significativa de João Pedro e no processo de distanciação e apropriação apresentaram a maneira como estão concebendo este personagem.

6.4 Observações

Durante a produção escrita a dialética de “Evento e Significação” e “Distanciação e Apropriação” estavam em evidência. A primeira, porque se recorda do evento e fixa através da escrita a sua significação. E a outra dialética é a responsável pelas múltiplas interpretações, pois cada aluno absorve, apropria-se da história, segundo seu mundo particular, com uma troca que acontece neste momento.

Durante o processo da leitura uma fusão do mundo do texto com o mundo do leitor ocorre. Segundo Ricoeur, o indivíduo se lê no texto e não apenas o lê. Toda a referência pessoal de mundo não é descartada no ato da leitura, ao contrário, suas experiências são alargadas na medida em que o leitor penetra este mundo novo oferecido pela obra literária.

Esta atividade nos leva a concluir que os alunos, de modo geral, foram capazes de se projetar neste mundo do personagem e participar ativamente na sua concepção e apropriação das verdades reveladas no mundo do texto. Paul Ricoeur afirma que a leitura literária só é efetivada de fato, se o leitor consegue habitar o mundo descortinado pelo mundo do texto.

A produção textual dos alunos demonstrou que os mesmos conseguiram estabelecer um grau de intimidade com o protagonista. A descrição comparativa evidenciou o quanto de informação foi retida durante a leitura dos contos anteriores, pois uma reflexão sobre a mudança de comportamento avaliada pelos alunos aponta para a quantidade de informações levantadas até o momento.

Esta atividade expressa que o círculo hermenêutico que se movimenta do todo para partes e vice-versa concede ao leitor uma leitura mais ampla e profunda do texto literário. A compreensão acontece aliada às informações subjetivas e objetivas fornecidas pelo texto em análise. Aceitar que a leitura é feita muito com aquilo que temos e potencializada por aquilo que o texto nos oferece, uma realidade expandida da nossa, é um caminho para a reflexão sobre quais são de fato os entraves para a formação do leitor almejado.

7. Plano de aula 23/11/2017

7.1. Objetivos: Aferir o nível da capacidade interpretativa e apropriação do texto literário pelos alunos participantes.

7.2. Atividades:

- Leitura individual do conto “O Futuro que vem”.
- Estudo interpretativo do conto explorando os seguintes pontos: referências extratextuais, informações implícitas, lacunas interpretativas (reticências), ironia e inferências.
- Produção de um texto, que tem como tema uma projeção de como seria o futuro dele para o protagonista. Todos os contos lidos serviram de base para construção do enredo, que deverá levar em consideração a característica da personalidade do narrador-personagem absorvidas durante a leitura dos contos.

7.3. Relato de aplicação

A primeira atividade do dia consistia em realizar a leitura individual do conto “O futuro que vem”. Em seguida, foi aplicado um exercício de interpretação do conto lido.

A primeira questão era “O que o título do conto sugere em relação ao enredo?”, esta pergunta exigia dos alunos uma reflexão sobre o quanto o título revelava sobre o enredo e se o que foi conjecturado se confirmava na leitura. Todos os alunos afirmaram que o título sinalizou bem sobre o que encontrar no conto. Eles projetaram uma história sobre o futuro do personagem, e segundo eles, foi o que encontraram. Porém, algumas respostas se aproximaram mais do que seria aceitável do que outras. O aluno 3, por exemplo, respondeu que: “Eu pensei que era um texto falando sobre o futuro, o que iria acontecer e tal. E foi o que eu encontrei.”, ele aponta para a confirmação daquilo que foi imaginado antes da leitura; aluna 5 disse: “O título do texto é bem explícito, quando eu fui ler o texto, o título fez sentido, a aluna considerou o enredo como o responsável pelo entendimento do título. Algumas respostas ultrapassaram o limite do conto: “Que ele estava pensando em um futuro melhor, ele queria melhorar as coisas para ele e para a família dele. Isso confirmou na história.” (Aluno 6), aqui, podemos perceber que o aluno se prendeu à ideia de “futuro” e colocou sua própria visão a respeito do assunto. Outro caso, em que a resposta não se aproxima do mínimo aceitável temos: “Alguma coisa ruim ou boa iria acontecer, sim com a avó dele.” (Aluno 4).

Segunda questão: “No início do conto, são citados nomes de figuras historicamente conhecidas. Logo em seguida, é feita a seguinte afirmação “[...] eles pareciam saber o que o futuro lhes guardava algo de importante.”(p.117). Baseada nesta afirmação, que foi dita pelo narrador-personagem no conto em estudo, o que podemos depreender desta informação?”.

Esta pergunta nos conduz à reflexão sobre qual aspecto em que o personagem estava debruçado. Sobre a possibilidade de ser tão conhecido e famoso como os nomes citados ou de não ter sucesso justamente por não saber o que fazer da vida? As respostas divergiram bastante: “Eles não sabiam que eles seriam conhecidos no mundo inteiro, eles tiveram que trabalhar duro pra conseguirem chegar aonde chegaram.” (Aluno 5); Talvez quer dizer que o João sabia o que o aguardava no vestibular.” (Aluno1); “Sim porque ele queria ser alguma coisa na vida dele.” (Aluno 8); “Eles não sabiam que iriam ser famosos porque como saberiam?”(Aluno 9); João Pedro achava que seria importante na história.” (Aluno 7); Que eles sabiam que seriam importantes por suas profissões.” (Aluno 2); Que ele sabia que também iria acontecer na vida dele.” (Aluno 4); Ele quis dizer que seria muito importante no futuro.” (Aluna 6). Nenhum dos participantes foi capaz de identificar a inquietação vivida pelo personagem diante das incertezas do futuro.

Terceira questão: “João Pedro sabia o que queria ser profissionalmente? Explique”. Esta pergunta só poderia ser respondida corretamente se o aluno levasse em consideração tudo o que João Pedro já havia falado nos outros contos lidos. No geral, os participantes das oficinas foram capazes de dar uma resposta bastante pertinente, argumentaram usando informações dos outros contos. Uma parte dos alunos se ativeram à definição da personalidade do personagem para dar a sua resposta “Não, porque ele não se importava com o futuro, ele era sossegado com a vida.” (Aluno 5), “Não, ele não sabia porque ele não pensava no que ele queria ser.” (Aluno 6), “Não porque ele não se importa com isso e não queria falar” (Aluno 9). Outros responderam baseados em informações explícitas do conto “Não, no texto diz que ele nunca pensou nisso, até procurou o curso menos concorrido.” (Aluno 1), “Não, porque ele nunca revelou.”(Aluno 7), “Ele não tinha escolhido nada ainda.” (Aluno 2), “Não, ele diz “nunca tinha pensado de verdade nesse assunto.” (Aluno 4).

Questão número quatro: “Nos contos lidos anteriormente, João Pedro classificou seus pais como sendo ‘modernos’, assim como no conto em estudo. O que significa este ‘modernos’ para ele?”. Esta pergunta tinha como finalidade

verificar o nível de compreensão da expressão usada mais de uma vez nos contos lidos e constatar qual a relação estabelecida pelos alunos entre o termo e visão que João Pedro tem sobre ele.

Alguns alunos se prenderam à informação dada por uns dos contos em que o personagem classificava seus pais como “modernos” por deixá-lo andar sozinho. “Porque os pais nunca acompanhavam ele.”(Aluno 9); “Porque eles nunca acompanham ele. Eles não eram muito a favor da decisão de João, mas também não criticavam.” (Aluno 3); “Eles eram muito modernos, eles nunca levavam ele na escola.” (Aluno 6). O resto da turma explicou a partir da personalidade dos pais: “São pais compreensivos, não metem o dedo na vida dele, não brigam por qualquer coisa.” (Aluno 2); “Os pais dele quer que ele seja feliz e que ele viva bem, deixa ele fazer o que ele quiser, ou seja, eles não questionam as atitudes dele.” (Aluno 4); “Porque os pais dele não brigavam com ele, não se metiam na vida dele e deixava ele em paz.” (Aluno 7); “Porque os pais dele não brigavam com ele, nenhum tirava a razão do outro, nenhum questionava o João Pedro.” (Aluno 5); “Pais que pensam modernamente tipo não questionam as atitudes do filho.” (Aluno 1).

Quinta questão: “Na página 118, no quinto parágrafo, João Pedro faz um questionamento: ‘[...] (como discordar dos especialistas?).’, quem são estes especialistas e por que ele acredita não ter como discordar deles?” Nesta pergunta temos um exemplo do acionamento da capacidade de realizar inferências para responder à questão. Uma leitura descuidada e não compreensiva do texto compromete a resposta.

A maioria dos alunos conseguiu responder de modo satisfatório, foram capazes de argumentar sobre quem são os “especialistas” e porque suas opiniões são irrefutáveis. “São os especialistas em distúrbio do sono. Bom, na minha opinião, não tem como discordar deles porque são especialistas no assunto e eu não.” (Aluno 1); “Os especialistas são os médicos. Não conseguimos discordar deles. Tudo que eles falam faz sentido.” (Aluno 3); “Em distúrbios do sono porque eles estudaram e sabe muito sobre o assunto.” (Aluno 2); “Especialista em distúrbios do sono, porque ele pensa que os especialistas já sabem desse assunto.” (Aluno 4); “Esses ‘especialistas’ eram médicos, cientistas, não tinha como duvidar deles porque eles estudaram pra isso, eles têm conhecimento sobre o assunto.” (Aluno 5); “Porque os especialistas são melhores que ele.” (Aluno 9); “João Pedro tinha distúrbios do sono, João Pedro não duvidava dos especialistas porque eles

estudaram muito.” (Aluno 7). Porém, outros dois alunos não compreenderam bem a pergunta e se prenderam a informações explícitas do texto para responderem a questão: “Ele quis dizer que os ‘especialistas’ diziam que o quarto era para dormir, para evitar outras coisas” (Aluno 6), “Jonh Lenon, Charles Chaplin, Napoleão Bonaparte, Leonardo Da Vinci.” (Aluno 8).

Questão de número seis: “Podemos afirmar que o fragmento ‘[...] por mais interessante que fosse o texto, que as dicas interessantes sobre assuntos legais como distúrbios do sono’ (p.118), revela um tom irônico? Explique”. Com esta pergunta o que se pretendia aferir era a capacidade de compreensão dos alunos em relação à utilização de uma linguagem irônica, se eles seriam capazes de identificar a intenção menos evidente da informação dada através do fragmento citado. Dos nove participantes desta atividade, sete conseguiram apreender o sentido irônico presente no trecho. “Sim, porque distúrbios do sono não são nada legais no meu ponto de vista.” (Aluno 1); “Tirando sarro porque quem iria ficar na frente da tv pra assistir esse assunto?”(Aluno 3); “Sim, porque ele estava com distúrbios do sono, ele estava tirando sarro da situação.” (Aluno 2), “Ele está ironizando, porque ler sobre distúrbios do sono ele não estava interessado no assunto.”(Aluno 5); “Ele está tirando sarro, porque ele não queria assistir e para ele não era importante.”(Aluno 6); “Ele está tirando sarro.”(Aluno 9). Três alunos não obtiveram êxito nesta pergunta: “Não, ele fala na boa” (Aluno 4); “Sim” (Aluno 8), “Não revelava distúrbios do sono” (Aluno 7). Temos aqui três respostas que apontam que não houve compreensão da pergunta.

Questão sete: “Na página 119, João Pedro diz que está com insônia, mas não estabelece uma ligação de sua ansiedade pela prova do vestibular, pelo contrário, ele nega sua preocupação. Na sua opinião, por que ele não aceita sua realidade?” Esta pergunta permitia ao aluno refletir sobre o comportamento apresentado por João Pedro não só no conto em estudo, mas poderia levar em consideração os anteriores para compor sua resposta. Boa parte dos alunos levou em consideração a personalidade do personagem para responder a pergunta: “Porque ele é orgulhoso e ele leva uma vida boa.” (Aluno 7); “Porque ele é orgulhoso, ansioso e não queria dizer por orgulho.”(Aluno 9); “Ele não aceita a realidade, ele não tá nem aí.”(Aluno 6); “Porque ele é muito orgulhoso e não queria aceitar esse fato de estar preocupado.”(Aluno 5); “Porque ele era muito sossegado e ainda se negava a aceitar a realidade por ser orgulhoso.”(Aluno 2); “Talvez, porque ele nunca tinha se

importado com isso, e eu acho que na cabeça dele está tipo 'eu nunca me importei com isso e não é hoje que me importarei.'(Aluno 1). Três alunos levantaram hipóteses diferentes dos demais: "Porque ele não sabia o que ia acontecer." (Aluno 8); "Porque ele estava com insônia, porque tipo ele não sabia o que era aquilo, coisa inexplicável."(Aluno 3); "Porque ele não falar para os pais dele porque eles iriam ficar preocupados."(Aluno 4).

Questão oito: "Na página 123, João Pedro descreve uma cena vivida num ônibus o antes e o depois da prova do vestibular. Ele comenta sobre o comportamento dos passageiros. Se você fosse um desses passageiros, qual seria o seu comportamento?". Aqui se esperava uma resposta que remetesse à descrição de João Pedro sobre o comportamento dos passageiros, uma demonstração do nível de entendimento da cena.

Dois grupos distintos se formaram na resolução desta questão: o grupo dos que compreenderam a pergunta e o grupo do que não assimilaram a questão. O primeiro grupo se colocou no lugar dos personagens e descreveu seu possível comportamento. "Iria sentar ou ficar em pé, mas quieta, sem falar nada até chegar no meu ponto."(Aluno 3); "Eu ficaria quieta, na minha."(Aluno 9); "O meu comportamento eu ia calada e pensando e depois voltava calada."(Aluno 6); "Eu ficaria preocupada antes da prova porque eu só queria cumprir com o meu dever e depois eu estaria sossegada porque eu estaria com meu dever cumprido."(Aluno 5); "Eu estaria ansiosa pelo vestibular e depois pelo resultado."(Aluno 2). Os outros alunos se prenderam à descrição da cena e não responderam satisfatoriamente: "Talvez porque todos estavam preocupados com o vestibular 'todos e João Pedro'." (Aluno 1); "Ele queria trabalhar e fazer o vestibular."(Aluno 8); "Sim, para eles estão apavorados, assustados ou com medo de fazer a prova, pensou que era um bicho de sete cabeças, mas na verdade nem era tão difícil."(Aluno 4); "Porque todos tinham o mesmo assunto."(Aluno 7).

Questão de número nove: "Sobre quem ou o que está se referindo a afirmação: 'Ora, isso a gente sabe, a gente sente' (p.125)?" O nível de complexidade desta pergunta é relativamente alto porque o personagem diz esta frase, mas não estabelece uma relação direta com o sujeito ou objeto ao qual estava se referindo. Apenas um dos participantes da oficina não foi capaz de identificar sobre quem João Pedro estava falando. "Ele estava se referindo a garota. Sentindo que era a M... no elevador." (Aluno 3); "Ele sentiu que era a menina da voz, não

soube explicar.”(Aluno 9); “Ele estava sentindo que era a menina M....”(Aluno 6); “Ele fala isso porque mesmo sem ter trocado palavras com ela, ele já se apaixonou por ela, ela tinha mexido com o seu coração.”(Aluno 5); “Ele sente que a garota do elevador era a moça da voz que estava na loja.”(Aluno 2); “A menina, dona da voz que ele ouviu na loja de sapatos.” (Aluno 1), “Sobre a menina”(Aluno 4); “Ele sabia que era ela porque ela estava no coração dele.”(Aluno 7). Para o aluno 8, João Pedro estava falando “Da avó dele”.

Última questão: “Na página 128, João Pedro está dentro de um elevador, ao lado dele está a suposta menina, que ele só conhece pela voz quando trabalhou na loja do shopping. No trecho ‘Tinha um cara no fundo do elevador?’, quem seria este cara? Ele deu uma dica sobre a vida para João Pedro, qual foi?”. A pergunta final possuía um nível de dificuldade maior, requeria dos alunos localizarem uma informação implícita. Três tipos de respostas apareceram nesta questão: resposta parcial, resposta correta e resposta que não atendia a pergunta. Alguns alunos não souberam responder as duas perguntas. “Sim, para João Pedro acordar para a vida, fala que a vida passa rápido.” (Aluno 4); “Não sei, mas ele disse pro João Pedro acordar pra vida.”(Aluno 2). Porém, o número de alunos que conseguiu responder as duas perguntas foi o maior: “Acho que era João Pedro no futuro. Estava dando uma dica pra vida dele.” (Aluno 3); “Ele estava falando com si mesmo, falou pra ele se cuidar.”(Aluno 9), “Ele estava pensando nele, aquele pessoa no elevador era ele no futuro, ele estava vendo ele mesmo.”(Aluno 6); “Ele é um cara da imaginação dele, que deu conselhos para ele sobre a vida.”(Aluno 5); “Aí é a consciência de J.P. falando com ele, dando conselhos.”(Aluno 1). Dois alunos não foram capazes de responder a pergunta: “Não sei”. (Aluno 8); “Ele conhece, mas não está lembrado”.(Aluno 7)

A segunda atividade consistia em produzir um texto em que se deveria imaginar como seria a vida de João Pedro no futuro. Uma projeção que deveria ser embasada na construção do personagem ao longo dos contos lidos durante todos os encontros das oficinas. Uma visão romantizada imperou nas produções. A maioria dos textos traz João Pedro como um jovem que teve sucesso profissional. Quase todas as produções o colocam como um médico muito dedicado e caridoso. Na questão amorosa, João Pedro encontra o seu grande amor e forma uma família feliz. Esta visão “clássica” de futuro não considerou a personalidade do personagem-narrador, um adolescente que não tinha o costume de fazer projeções sobre o seu

futuro.

"A vida de João Pedro".

João Pedro tornou-se um grande médico, sempre fazendo o bem pelas pessoas. Ele atendia humildemente os pacientes, ele ganhava muito dinheiro e doava para as mais necessitadas.

Ele tornou-se um bom homem, conheceu uma moça e casou-se com ela e formaram uma linda família, ele era muito humilde.

Atende muito bem os pacientes, ele era muito responsável, cuidava muito bem de sua família, teve 2 filhos, então ele tinha que ser responsável, manter o trabalho e a família, sua esposa era linda, moça simples e boa.

Ele trabalhava e cuidava de sua família, ele tornou-se um bom homem e isso, inclusive, sua família era linda, agradeça todos os dias pela família que ele tem, uma vida pequena, e era moça que ele se casou e a moça do eleador, sua foi a melhor. Boa família.

João Pedro humilde, que cuidava de sua família, João Pedro pensa pra pensar em seu passado, viveu anos atrás quando ele viu a moça no elevador, fantasias, bom passado de João Pedro.

Aluno 9

9

A nova vida de João Pedro Aluno 12

Depois que João Pedro tornou-se médico, ele começou a trabalhar como médico atendendo crianças, idosos, adultos e adolescentes.

João Pedro tem um sonho de ir trabalhar no consultório.

— Sair, diga para ele esperar eu já vou.

— Deixa ele esperar e que é outra vez.

— É a coluna, não? Tá travada!

— Bom, vou dar um remédio e uma má para

consultar com um médico especializado em coluna.

— Pode pegar ali na recepção.

— Doutor qual é o nome do outro médico?

— É o Bateu.

— Tem muito obrigado.

João Pedro atender outros pacientes e foi para casa chegar em casa.

— Papai, papai! Gostaram dos filhos.

— Sim!

— Papai, o João Miguel me bateu.

— Então foi o menino Bateu que me bateu.

— Diga, sua esposa respondeu.

— Querida, já vou para casa e vou ter um dia difícil hoje de um tempo para ele descansar.

— Tá bom, amorão.

— Como foi seu dia hoje João Pedro.

— Como de costume, mas me sinto bem atendendo os outros que precisam de ajuda.

10

Três produções fugiram ao “clichê” das demais. Temos um texto em que João Pedro exerce uma profissão inusitada: domador de lhamas. Neste texto o autor menciona uma questão ressaltada muito durante *Whatever*, os pais “modernos”: “Meus pais não gostam muito do meu emprego, mas não questionam por serem ‘modernos’.” (Aluno 1).

João Pedro tornou-se um grande médico, sempre fazendo o bem pras pessoas. Ele atendia humildemente os pacientes, ele ganhou muito dinheiro e doou para o mais necessitados.

Ele tornou-se um bom homem, conheceu uma moça e casou-se com ela e formaram uma linda família, ele era muito humilde.

Atendia muito bem os pacientes, ele era muito responsável, cuidava muito bem de sua família. Teve 2 filhos, então ele tinha que ser responsável, manter o trabalho e a família, sua esposa era linda, moça simples e boa.

Ele trabalhava e cuidava de sua família, ele tornou-se um bom homem e isso é incrível, sua família era linda, agradecia todos os dia pela família que ele teve, uma cidade pequena, e essa moça que ele se casou é a moça do elevador, isso foi incrível. Boa família

Jovens humildes, que cuidava de sua família. João Pedro parou pra pensar em seu passado, uns anos atrás quando ele viu a moça no elevador, fantástico, bom passado do João Pedro.

¹⁰ Transcrição do texto: “A nova vida de João Pedro”

Depois que João Pedro passou no vestibular ele começou a trabalhar como médico atendendo crianças, idosos e adolescentes.

- João Pedro, tem um senhor de idade te esperando no consultório.

-Laísa, diga para ele esperar eu já vou.

-Senhor elias o que é dessa vez?

-É a coluna, sabe? Ta travada!

-Bom, vou dar um remédio e uma via para consultar com um médico especializado em coluna pode pegar ali na recepção.] -Doutor qual é o nome do outro médico?

-É Paulo

-Sim muito obrigado

João Pedro atendeu pacientes e foi para casa cegando em casa.

-Papai! Papai! Gritaram seus filhos.

-Oi! Oi!

-Papai o João Miguel me bateu

-Mentira foi a Maria Vitória que me bateu.

Laísa, sua esposa respondeu:

-Queridos já pra cama o papai teve um dia difícil hoje dê um tepinho para ele descansar.

-Tá bem, mamãe.

-Como foi o seu dia hoje João Pedro.

-Cheio e muito cansativo mas me sinto bem atendendo os outros que precisam de ajuda.

DEPOIS DE TERMINAR A FACULDADE, ENTREI
 NO MEU PRIMEIRO EMPREGO como "DOMADOR DE
 LHAMAS" POR CAUSA DAQUELE SONHO QUE EU
 TIVE COM CABRITAS. GOSTO DE PENSAR QUE
 VIREI UM HOMEM LHAMA NO MEU SONHO...
 ESSE EMPREGO É MUITO DIVERTIDO EU BRINCO
 COM AS LHAMAS. PEGO AS FEZAS DAS CABRITAS
 E ALGUMAS LHAMAS COSPEM em mim.
 MEUS PAIS NÃO GOSTAM muito DO MEU
 EMPREGO. MAS NÃO QUESTIONAM, POR SEREM "MODE-
 RNAS"
 - UM LHAMA NASCEU e EU COLOQUEI o
 NOME DE THIAGO ALVES VALENTE.

ADORO MEU EMPREGO

Aluno 1

11

O aluno 3 utiliza a “sacada” do primeiro conto e produz um texto em que ao final descobrimos: “[...] mas isso não passa de uma mentira. Porque ele vai fazer um novo vestibular, ainda depois o Enem e ainda mora com seus pais. Não gostou daquele curso que passou junto com o Fronha. Escolher profissão na internet não dá.”

¹¹ Transcrição do texto do Aluno 1

Depois de terminar a faculdade, entrei no meu primeiro emprego como “Domador de Lhamas” por causa daquele sonho que eu tive com cabritas. Gosto de pensar que virei um homem Lhama no meu sonho... Esse emprego é muito divertido eu brinco com as Lhamas. Pego as fezes das cabritas e algumas Lhamas cospem em mim. Meus pais não gostam muito do meu emprego. Mas não questionam, por serem “modernos”.

Um Lhama nasceu e eu coloquei o nome de Thiago Alves Valente.
 Adoro meu emprego.

Meus dezoito anos Aluno 3

Daqui um tempo, sei lá, minha vida mudará totalmente. Chegará o dia que eu irei fazer meus 18 anos, daí em diante irei tomar conta da minha própria vida, irei arrumar um trabalho e me sustentar porque ficar debaixo do mesmo teto dos meus pais não vai dar certo. Eles querendo mandar em mim, cara eu já não sou mais criança eu sei me cuidar.

Finalmente arrumarei um emprego, a minha vida não dependerá mais dos meus pais... O dia já começou uma "bosta", acordei atrasado e tive que sair correndo para conseguir pegar o ônibus. Consegui pegar o ônibus, cheguei a tempo no emprego e o chefe nem notou uns minutinhos atrasado, mas tudo correu bem por lá.

Voltando para casa passei no mercado comprar algumas coisas. Chegando lá já me deparei com a garota mais linda que eu já tinha visto. Ops! Me apaixonei. Só foi olhar já fiquei caidinho pela garota, a garota mais linda, mas eu só passei perto dela e queria ter perguntado o nome dela, mas tinha certeza que nunca mais irei ver essa garota novamente.

Voltei para casa, com quem me deparei? Com meus pais lá esperando minha, mãe se chamava Maria e meu pai se

12

¹² Transcrição do texto: "Meus dezoito anos"

Daqui um tempo, sei lá, minha vida mudará totalmente. Chegará o dia que eu irei fazer meus dezoito anos, daí em diante irei tomar conta da minha própria vida, irei arrumar um trabalho e me sustentar porque ficar debaixo do mesmo teto dos meus pais não vai dar certo. Eles querendo mandar em mim, cara eu já não sou mais criança eu sei me cuidar.

Finalmente arrumarei um emprego, a minha vida não dependerá mais dos meus pais...

O dia já começou uma "bosta", acordei atrasado e tive que sair correndo para conseguir pegar o ônibus. Consegui pegar o ônibus, a cheguei a tempo no emprego e o chefe nem notou uns minutinhos atrasado, mas tudo correu bem por lá.

Voltando para casa passei no mercado comprar algumas coisas. Chegando lá já me deparei com a garota mais linda que eu já tinha visto. Ops! Me apaixonei. Só foi olhar já fiquei caidinho pela garota, a garota mais linda mas só passei perto dela e queria ter perguntado o nome dela, mas tinha certeza que nunca mais irei ver essa garota novamente.

Voltei para casa, com quem me deparei? Com meus pais lá esperando minha, mãe se chamava Maria e meu pai se chama Carlos.

- Filho fiquei sabendo que arrumas-te um emprego? Disse minha mãe.

- Sim! Arrumei mas não é definitivo.

-Parabéns você conseguiu o que queria tanto.

-Sim, Pai consegui!

Fui tomar banho e meus pais voltaram para casa deles, saindo do banho caí na cama e fui dormir.

O dia de João Pedro foi cheio, cansativo como nunca foi antes, mas isso não passa de uma mentira. Porque ele vai fazer um novo vestibular, ainda depois do Enem e ainda mora com seus pais, não gostou daquele curso que passou junto com o Fronha, Escolher profissão na internet não dá.

chama Carlos.

- filha fiquei sabendo que arrumou - te
sem emprego? disse minha mãe.

- Sim! arrumei mas não é definiti-
vo.

- Paralelo você conseguiu o que queria
tanto.

- Sim, tá consegui!

Fui tomar banho e meus pais voltaram
para casa deles, saindo da banca daí
na cama e fui dormir.

O dia de hoje Pedro foi cheio, cansado
como nunca foi antes, mas isso não
passa de uma mentira e porque ele foi um
novo vestibular, ainda depois de
ainda mora com seus pais, não gostou de
que veio que passou junto com o irmão. Escolha próximo na
internet não dá.

Aluno 7

Em outra produção a autora salienta a mudança de comportamento de João Pedro no futuro: "Ele mudou muito pelo menos no meu entender mudou." (Aluno 5)

A mudança Aluno 5

Logo depois do vestibular João Pedro
arrumou um estágio na área dele.

Passou um tempo e todos os poucos amigos
dele estavam mandando e um quase casando.
Ele não queria casar, muito menos namorar,
ele queria viver na vida primeiro pra depois
pensar nessas coisas.

Era pra ser só um dia normal, ele
tinha acordado, tomado café (ele estava
morando sozinho) e foi trabalhar. No caminho
para o ponto de ônibus, ele passou numa
cafeteria pra tomar café na sua rotina de
trabalho (ele era só aluno).

Ele chegou e foi direto atender um
cliente novo que parecia muito bom.
Seu estágio que era café.

- João Pedro trouxe um café? não
- Sim não não que eu iria seguir!
- O chefe tá chamando a gente, sabe,
que vai passar a gente.

E foi só o chefe, o chefe passou na
dele. E foi só o chefe, o chefe passou na
mão e ficaram mais perto.

Passou um tempo e João Pedro estava
planejando pedir a mão da menina. Uma surpresa pra
ele, ele mudou? Quem sabe não? Bom, continuando a história.
Ele planejou um pequeno jantar com ela e uma

¹³ Transcrição do texto; "A mudança"

Logo depois do vestibular João Pedro arrumou um estágio na área dele.

Continuação Aluno 5

cachoeira linda que havia na fazenda de sua família.
 Rolou o pedido, mas o parceiro dele de trabalho só ficava perguntando:
 - E aí João quando sai o casamento?
 E ele respondia sempre a mesma coisa.
 - Que isso tá cedo ainda.
 Resumindo João Pedro está bem relação a profissão e em relacionamento ele demora um pouco mas faz o pedido.
 Ele mudou muito pelo menos no meu entender ele mandou, ele ficou mais corajoso e menos tímido.

Passou um tempo e todos os poucos amigos dele estavam namorando e um quase casando. Ele não queria casar, muito menos namorar, ele queria vencer na vida primeiro pra depois pensar nessas coisas.

Era pra ser mais um dia normal, ele tinha acordado, tomado café (ele estava morando sozinho) e foi trabalhar. No caminho para o ponto de ônibus, ele passou numa cafeteria para comprar café pra sua colega de trabalho (ela era só colega)

Ele chegou e foi direto atender um cliente mais no caminho encontra Alice sua colega que ama café.

-João Pedro trouxe meu café? Rsr...

-Sim você acha que eu iria esquecer!

-O chefe tá chamando a gente, acho que vai promover a gente.

E foi dito e feito, o chefe promoveu os dois. A partir daquele momento eles recebiam mais e ficaram mais perto.

Passou-se uns meses e João Pedro estava planejando pedir Alice em namoro. Uma surpresa pra mim também. Também não sei o que aconteceu com ele, ele mudou? Quem sabe, na? Bom, continuando a história.

Ele planejou um piquenique ao lado de uma cachoeira linda que havia na fazenda de sua família.

Rolou o pedido, mas o parceiro dele de trabalho só ficava perguntando:

-E aí João quando sai o casamento?

E ele respondeu sempre a mesma coisa.

-Que isso tá cedo ainda

Resumindo João Pedro está bem relação a profissão e em relacionamento ele demora um pouco mas faz o pedido.

Ele mudou muito pelo menos no meu entender ele mandou, ele ficou mais corajoso e menos tímido.

7.4. Observações

As três etapas de leitura foram contempladas dentro deste plano de aula com ênfase na terceira etapa (apropriação).

As quatro dialéticas também foram acionadas alternadamente, visando uma compreensão clara do processo interpretativo realizado durante a aplicação das atividades.

A atividade de interpretação do conto tinha como objetivo evidenciar os pontos fortes e os mais vulneráveis dos alunos participantes da oficina. Atendendo a um formato muito comum de interpretação de texto as perguntas foram formuladas para destacar as quatro dialéticas da teoria da interpretação de Ricoeur. O intuito era tornar visível a funcionalidade da teoria ricoeuriana acionada pelo círculo hermenêutico. Tanto na atividade de interpretação como na de produção textual as etapas de leitura (conjectura, interpretação e apropriação) se fizeram presentes, assim como as quatro dialéticas. Tudo nos leva a considerar este último encontro como o mais positivo, pois nele foi possível constatar o nível de compreensão e apropriação da obra lida de modo mais pontual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a leitura em sala de aula tem sido um grande desafio para educadores de todo o país. Podemos afirmar isso com base nos dados fornecidos pelos instrumentos de avaliação externa, mas o dia a dia escolar é o que melhor evidencia esse problema.

Este trabalho procurou abordar a dificuldade em se formar leitores por um viés pouco considerado, levar em consideração a dificuldade da leitura atrelada à falta de capacidade interpretativa para se realizar uma leitura compreensiva do texto literário. O silêncio sobre essa questão na bibliografia mais recente parecer partir do princípio de que, no Brasil, já ultrapassamos, há tempos, uma etapa elementar da Educação, de modo geral, isto é, como se os alunos aos quais iremos oferecer “educação literária” estivessem aptos a esse processo ao adentrarem as salas dos sextos anos do Ensino Fundamental.

Utilizamos a *Teoria da Interpretação* (1976), de Paul Ricoeur como alicerce para sustentar nossa visão sobre a dificuldade que o indivíduo, em idade escolar, tem de se interessar pela leitura, principalmente, a leitura literária. Na primeira seção deste trabalho - “Considerações sobre hermenêutica” - foi apresentada uma síntese da teoria com o intuito de explicar ao leitor do que se trata a obra de Ricoeur, e também permitir ao mesmo compreender o nível de complexidade envolvido durante o ato de interpretação de textos. As dialéticas, cada qual dentro da suas especificidades, demonstram o caminho percorrido pelo nosso entendimento diante de um texto. Se bem compreendidas permitem-nos enxergar a atividade de leitura como algo que envolve muito mais que apenas decodificação linguística e conhecimentos das normas gramaticais. É preciso compreender que o processo interpretativo que ocorre durante a leitura efetiva de um texto passa por vários estágios que se alternam para se estabelecer uma comunicação entre a obra e o leitor. Então, se a comunicação não for completa, se a leitura estiver permeada por lacunas, se o código linguístico não for decifrado, a interação entre obra e leitor não se efetuará, impedindo, assim, de se criar um vínculo nesta relação.

Levantar estudos sobre a teoria de Ricoeur foi um processo árduo, pois a divulgação do filósofo no campo da educação literária não é das mais comuns. Todos os trabalhos citados na segunda seção - “Círculo hermenêutico de Paul

Ricoeur: atualizando estudos” - foram os que mais se aproximaram da nossa proposta sendo a tese de Renata Cavalcanti Eichenberg *De mãos dadas com a leitura* (2009) a que melhor nos norteou, pois a autora enxergou em Paul Ricoeur, mas especificamente no círculo hermenêutico ricoeuriano, um caminho para se formar leitores mais capazes de realizar uma leitura dentro de um nível satisfatório. Nós também fizemos uso deste círculo hermenêutico, mas não para formar leitores ao longo de um trajeto temporalmente maior, tivemos que nos adequar para poder comprovar, ainda que de modo muito pontual e icônico, o desempenho de leitura.

Ao final deste processo de formação, esta pesquisadora pode afirmar que a busca de uma autonomia leitora tem se estabelecido para mim como docente como foco de meu trabalho. Em nenhum momento deste estudo procuramos destacar o círculo hermenêutico como um método de formação de leitores. Utilizamos o círculo como um instrumento capaz de identificar os pontos mais frágeis que comprometiam a leitura compreensiva dos alunos participantes das oficinas. O aluno que tem sua capacidade interpretativa expandida será capaz de realizar uma leitura por si só.

Para a aplicação da oficina elegemos a obra *Whatever* (2007), de Leonardo Brasiense, a escolha se deu, entre outros motivos, pela perspicácia do narrador-personagem em envolver o leitor jovem. Não se encontra neste livro de contos nenhuma questão fantástica a ser resolvida, não há suspense no ar, muito menos romances adolescentes com seres de outros mundos.

Temos um típico adolescente de classe média, que vive uma vida tranquila, em que suas ações alternam espaços entre a escola, a casa e o shopping. Uma combinação que poderia render o adjetivo “marasmo” para classificar a obra. É esta a grande “sacada” do livro, uma vida normal, sem grandes surpresas que consegue prender o leitor porque o comportamento de João Pedro surpreende justamente por levar uma vida sem grandes emoções, muito próxima da realidade, discutindo problemas da esfera adolescente sem “fantasiar” as soluções. Uma obra em que as respostas não estão postas explicitamente, que requer do leitor fazer uma leitura atenta aos detalhes, comentários que o narrador-personagem faz de si próprio e da sua realidade para entender a situação narrada.

Fazendo uso de uma linguagem metafórica, a obra exige do leitor reconhecer o valor das expressões deslocadas de seu sentido literal para alcançar a compreensão da narrativa. E assim, como todo jovem, de modo geral, não se preocupa em ser muito claro, o protagonista-narrador se comunica de forma

fragmentada para evitar maior esforço – isso faz com que nem toda informação esteja clara, bem elucidada. A aproximação com o leitor jovem, assim, requer uma competência mínima quanto à compreensão e interpretação do texto, o que justifica a escolha da obra.

A terceira e última seção deste trabalho “Aplicação do círculo hermenêutico de Paul Ricoeur” apresentou a descrição dos sete planos de aula aplicados durante as oficinas. Os relatos puderam evidenciar o ritmo e o avanço da turma, bem como os obstáculos ainda a serem vencidos para que se possa realizar uma leitura autônoma do texto literário. As conclusões de cada encontro procuraram demonstrar a teoria de Ricoeur na prática, ressaltando os pontos mais vulneráveis, entraves que impedem os alunos de dar sequência ao ato da leitura. Todas as atividades realizadas durante as oficinas integram o movimento circular da hermenêutica ricoeuriana, por isso, um avanço e um retorno nas etapas de leitura aconteceram o tempo todo. A checagem dos avanços, em geral, conduzia os alunos à última etapa: apropriação, pois nela fica evidente se os alunos foram capazes de se projetarem tomando posse da nova realidade aberta pela obra lida. Portanto, em cada encontro, o processo hermenêutico de interpretação “das partes para o todo e do todo para as partes” oscilava para o cumprimento das atividades.

Interpretamos os resultados alcançados pelos participantes das oficinas como muito positivos. Todos os alunos avançaram no quesito interpretação de texto. Mesmo em níveis diferentes, mas, de modo geral, todos foram capazes de realizar uma leitura compreensiva da obra. Tanto as atividades de interpretação efetiva dos textos que requeriam dos alunos ativarem o reconhecimento de informações explícitas e implícitas, preenchimento de lacunas, interpretação da linguagem metafórica, e tudo mais que envolve o processo interpretativo de um texto, bem como as de produções textuais que indicaram o quanto estes alunos absorveram e compreenderam o enredo sendo capazes de se apropriarem dos mesmos, revelaram a melhora da capacidade interpretativa dos participantes. Então, conforme o objetivo principal deste estudo que era de melhorar o desempenho de leitura dos alunos por meio da aplicação do círculo hermenêutico de Ricoeur, pode-se afirmar que obtivemos êxito no cumprimento de nossa meta.

Verificar o progresso, tanto individual como coletivo, proporcionou a esta pesquisadora uma grande satisfação. Sabendo da dificuldade de cada aluno

envolvido, uma vez que já os acompanho há dois anos, foi muito gratificante ler e ouvir os comentários que a cada encontro se tornavam mais pertinentes.

Uma insegurança, um medo de falhar tomava conta da turma nos dois primeiros encontros, mas a partir do momento em que eles foram percebendo que eram capazes de dar respostas corretas a tudo aquilo em que eram questionados com base apenas no seu entendimento do texto a coragem e disposição foram aumentando. Um desejo pela leitura foi sendo despertado, uma ansiedade pelo próximo texto a ser estudado era flagrante entre a turma. Mesmo num período tão curto, o trabalho realizado permitiu que os próprios alunos reconhecessem a melhora no quesito compreensão de texto.

Durante o estudo de cada conto da obra *Whatever* procuramos explorar os pontos mais críticos que comprometiam o entendimento e que poderiam causar o abandono da leitura. As informações implícitas, tão custosas de serem localizadas pelo aluno, foram apontadas não imediatamente, mas por meio de uma discussão em que os alunos compreenderam que o texto, como um todo, estava repleto de pistas que conduzem à verificação das informações implícitas. Capacitá-los a encontrar por conta própria esses indícios foi uma das tarefas mais árduas, porém, uma das mais festejadas.

Não poderíamos deixar de mencionar um conceito que foi se formando e se fortalecendo no decorrer do nosso estudo: a autonomia leitora. Entendemos por este termo a competência de efetuar uma leitura compreensiva do texto literário sem o auxílio de processos escolarizados de leitura. E explicamos o porquê desta questão. Realizar uma atividade de leitura em conjunto na sala de aula é interessante e importante, porém, não podemos condicionar nossos alunos a só lerem mediante métodos em que ele é conduzido durante a leitura. Quando defendemos a necessidade de se trabalhar para se desenvolver a capacidade interpretativa, o círculo hermenêutico ricoeuriano é uma opção que culmina na melhora da competência leitora do aluno. Por meio do círculo hermenêutico é possível evidenciar os pontos vulneráveis do processo interpretativo que comprometem a leitura, e conseqüentemente, buscar alternativas para minimizá-las.

Portanto, as considerações a respeito da necessidade de se destacar a falta de capacidade interpretativa como o primeiro empecilho a ser vencido na formação do leitor competente foi a tônica de nossas discussões. Assimilar esta questão talvez seja o início para uma mudança de postura diante do problema levantado.

Considerar como prioridade o desenvolvimento da competência interpretativa de nossos alunos pode ser o primeiro passo em direção a uma formação de um leitor capaz de realizar uma leitura compreensiva do texto literário de forma autônoma. O que, na prática, também é admitir, como docente, que procedimentos básicos de leitura – compreender e interpretar como meta – estão negligenciados na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonardo Marcondes. **O Círculo Hermenêutico para leituras críticas**. 2014. Disponível em: <<http://www.ensaiosnotas.com>>. Acesso em: 08 de Fev. 2016.
- BERMÚDEZ, Ana Carla; CRUZ, Bruna Souza. **Maioria dos alunos não sabe fazer conta e não entende o que lê**. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br>>. Acesso em: 06 dez. 2016.
- BRASILIENSE, Leonardo. *Whatever*. Artes e Ofícios, Porto Alegre, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida; ALMEIDA, Frederico Soares. O “Mundo do Texto” como centro da hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur. *Outramargem: revista de filosofia*, Belo Horizonte, n.4, 1ºsem. - p.80-88, 2016.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Universidade de São Paulo, 1972.
- CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3ª ed. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1995.
- CECCANTINI, João Luis. Vigor e diversidade: a literatura infantil e juvenil no Brasil em 2008. *FNLIJ*, Notícias 9, set. 2010.
- CRISTÓFANO, Sirlene. Hermenêutica e literatura: aportes para a interpretação e compreensão do mundo. *Diálogo e Interação*- vol.2, p.1-11, 2009.
- CORÁ, Élsio José. O conceito da distanciação em Paul Ricoeur. *ANALECTA*, Guarapuava, Paraná, v9, nº1, p. 137-147, jan./jun., 2008.
- DREHER, Luis Henrique. Passagem da exegese para a hermenêutica. In: PAULA, Adna Candido de; SPERBER, Suzy Frankl (Org). *Teoria Literária e hermenêutica ricoeuriana: um diálogo possível*. Dourados, UFGD, 2011, p.33-54.
- EICHEMBERG, Renata Cavalcanti. *De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais*. Tese de Doutorado na área de concentração de Teoria da Literatura, PUC, Porto Alegre, RS, 2009.
- ESPÓSITO, Vitória H. C. *A escola – um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta, 1993.
- FERREIRA, Eliana Galvão Ribeiro. *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “biblioteca viva”*. Tese de doutorado, UNESP, 2009.
- GENTIL, Helio Salles. Historicidade e compreensão das narrativas de ficção a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur. In: PAULA, Adna Candido de; SPERBER, Suzy Frankl (Org). *Teoria Literária e hermenêutica ricoeuriana: um diálogo possível*. Dourados, UFGD, 2011, p.177-193.

GREGORIN Filho, José Nicolau. *Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. Trad. Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Itinerários de leituras para séries iniciais: base de conhecimento [recurso eletrônico]/ Renata Cavalcanti Eichenberg, Laiza Karine Gonçalves; Vera Teixeira de Aguiar (Coord.)- Dados eletrônicos. – Porto Alegre:EDIPUCRS, 2010.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.43, n.2, p.9-16, abr./jun.2008.

MELO, Maria Lucia de Almeida. Análise da trajetória metodológica de pesquisa instruída pela abordagem fenomenológica-hermenêutica de Paul Ricoeur. *Anais IV-SIPEQ - 2014* – ISBN – 978-85-98623-04-7.

MORAES, Gerson Leite. Paul Ricoeur: uma hermenêutica enriquecida. *Último Andar [13]* – p. 45-52, Dezembro de 2005.

OLIVEIRA, Lílian Franciene de. Distanciamento e compreensão na noção de texto em Paul Ricoeur: uma análise do conceito de apropriação de uma posição de mundo. *Anais do Congresso ANPTECRE*, v.05, 2015, p. GT0220.

PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2000

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologia*. Organização e tradução de Hilton Japiassu, Rio de Janeiro, F. Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Porto Alegre: Rés, 1989.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Porto: Rés, 1988.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Lisboa: 70, 1976.

RIBEIRO, Elton Cândido. Hermenêutica, Interpretação e Distanciação. *Sapere Aude*. Belo Horizonte, v.4 – nº8, p. 254- 265 2º sem. 2013. ISSN: 2177 – 6342254.

SALLES, Walter. Paul Ricoeur e a refiguração da vida diante do mundo do texto. *Síntese*, Belo Horizonte, v.39. N.24, 2012.

SANTOS, Fausto. Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica ou ainda Paul Ricoeur e a hermenêutica da tarefa. *Perspectiva Filosófica* – vol.2 – n.22 – jul./dez. 2004, p.157-181.

SILVA, José Augusto da. A Ontologia Hermenêutica de Paul Ricoeur. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, Faculdade Católica de Pouso Alegre, v.4, n.10, 2012 ISSN 1984-9052.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. *Comunicações*, Piracicaba – Ano 18, n.2, p.19-36, jul.- dez. 2011 – ISSN Impresso 0104-8481 – ISSN Eletrônico 2238-121X

PAULA;SPERBER..*Teoria literária e hermenêutica ricoeuriana: um diálogo possível*. Adna Candido de Paula, Suzy Frankl Sperber (Organizadoras). Dourados, MS: UFGD, 2011.

TOLFO, Airton. *A interpretação em Paul Ricoeur: uma pedagogia do texto?* Dissertação de Mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – Unijuí, 2009.

VALENTE, Thiago Alves. Provocações juvenis ao senso comum: *Whatever*, de Leonardo Brasiliense. In: BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RENTTENMAIER, Miguel (Org). *Novas leituras do mundo: a leitura nas ecologias das mídias*. 1ª.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p.165-175.

VALENTE, Thiago Alves. Jovem, narrador e pós-moderno: *Whatever* de Leonardo Brasiliense. Dossiê: Literatura, Cultura e Juventude. *Via Atlântica*, São Paulo, N.26, 13-27, DEZ/2014.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. UFRGS – FAPA-*Via Atlântica*, N.14, DEZ/2008.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo, 3ª ed. Editora Ática, 1987.