

A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: A TEORIA NA PRÁTICA AJUDA?

LA LECTURA LITERARIA EN SALA DE CLASES: LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA AYUDA?

Andréa Portolomeos 1
Sophia Assis Rodrigues 2

Resumo: O artigo visa discutir a questão da especificidade da linguagem literária e de seus efeitos no ato de leitura e contribuir para a problematização do trabalho com leitura literária no ensino básico. A linguagem literária amplia as experiências do leitor para além do que está pré-estabelecido socialmente. Sendo produzida a partir de um arranjo especial da linguagem, cujo objetivo fundamental é mobilizar as emoções do leitor, ela pressupõe, em sua leitura, o acionamento de elementos específicos na produção de sentidos individualizados para o texto. A fundamentação teórica deste artigo conta com a contribuição, dentre outros, de Aristóteles, V. Chklóvski, H. R. Jauss, W. Iser, Wellek e Warren, Perrone-Moisés e Antonio Candido.

Palavras chave: Leitura literária. Ensino básico. Teoria literária.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la especificidad del lenguaje literario y sus efectos en la lectura y contribuir a la problematización del trabajo con lectura literaria en la enseñanza básica y media. El lenguaje literario extiende las experiencias del lector más allá de lo socialmente preestablecido. Siendo producido a partir de una disposición especial del lenguaje, cuyo objetivo fundamental es movilizar las emociones del lector, presupone en su lectura, la activación de elementos específicos en la producción de significados individualizados para el texto. La base teórica de este artículo cuenta con el aporte, entre otros, de Aristóteles, V. Chklóvski, H. R. Jauss, W. Iser, Wellek y Warren, Perrone-Moisés y Antonio Candido.

Palabras-clave: Lectura literaria. Enseñanza básica. Teoría literaria.

Professora de Teoria Literária do curso de Letras no Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras - UFLA. E-mail: andrea@ufla.br | 1

Mestranda no programa de pós-graduação Objetos Culturais e produção de sentidos, subárea Literatura, na Universidade Federal de Lavras – UFLA. E-mail: sophiassis.r@hotmail.com | 2

Introdução

Ao pensarmos sobre a literatura nos dias de hoje, nos damos conta de como seu conceito vem sendo pouco discutido e até mesmo negligenciado na escola e também em diretrizes e documentos para o ensino que deveriam propor essa reflexão. Em geral, em nossas licenciaturas, os futuros professores são apresentados, nas aulas de teoria literária, a um conceito mais contemporâneo do termo, sobretudo a partir das contribuições das chamadas teorias recepcionais e mais especificamente dos ensinamentos de Wolfgang Iser (1996; 2002). Segundo as lições de Iser, entender melhor sobre o conceito de literatura implica dar conta do efeito estético provocado pelo texto artístico no ato de leitura, o que se relaciona com uma recepção, sobretudo de ordem emocional, que referenda uma plurissignificação do texto baseada na individualidade de seus leitores. Entretanto, boa parte de nossas aulas de literatura no ensino básico ainda estão organizadas de acordo com teorias textualistas, imanentistas, segundo as quais os sentidos do texto são intrínsecos à própria organização do texto literário, devendo assim serem “extraídos” do texto pelo leitor. Nesse viés, não é difícil encontrar, tanto em aulas como em materiais didáticos em circulação, direcionamentos para “a interpretação correta” do texto, ou para a intenção do autor.

Ainda segundo as teorias recepcionais, o texto literário é organizado segundo uma lógica de comunicação muito particular que conta com um conjunto de procedimentos pensados para um efeito de fins estéticos, para um efeito que provoca a emoção do leitor, estimulando-o a descobrir, a partir de suas experiências individuais, novas perspectivas sobre a vida, o mundo e si mesmo, menos condicionadas socialmente. Trabalhada por essa perspectiva na escola, a literatura cumpre um importantíssimo papel formador no que diz respeito ao amadurecimento emocional e intelectual do sujeito que, como lembra Antonio Candido (2004), é igualmente composto por razão e sentimentos. Cumpre observar que os componentes emocionais e sensíveis geralmente são negligenciados numa perspectiva mais tecnicista do ensino que prima pelo desenvolvimento da razão lógico-pragmática. A literatura, estimulando o exercício da empatia através de seus personagens, favorece o fortalecimento da alteridade, elemento indispensável na construção de uma sociedade mais igualitária, promotora das diferenças entre os sujeitos, e fortalecedora da alteridade, peça indispensável na construção de uma sociedade mais igualitária.

É certo que antes das teorias recepcionais, outras correntes teóricas discutiram - ainda que de modo oblíquo, com pouca ênfase no leitor como pólo ativo no processo de construção dos sentidos do texto - esse caráter libertador da literatura, ao destacarem o *efeito* do texto literário. Alguns autores representantes do Formalismo Russo, por exemplo, apesar de partirem de uma crítica imanentista que buscava descrever os elementos de literariedade do texto, de certa forma também anteciparam a ideia de que a literatura é capaz de fomentar novas percepções da realidade em seus leitores, expandindo a maneira como eles se relacionam com verdades pré-concebidas socialmente. Segundo Viktor Chkylowski (1973), esse tipo de deslocamento de perspectiva que o receptor realiza a partir da arte pode se dar através do contato dele com procedimentos estéticos conhecidos como “estranhamento” e “singularização” que consistem em obscurecer a forma, gerando uma duração da percepção. Transportando esse conhecimento para as aulas de literatura na escola, Chkylowski poderia ser uma base para a compreensão do processo específico da leitura literária. Ele oferece meios para o professor refletir sobre os motivos pelos quais esse tipo de leitura precisa ser diferenciado de outros, pois ele implica um complexo, vagaroso e criativo processo de significação do texto pelo leitor, cujos resultados, inclusive, ultrapassam os limites da sala de aula, em debates, reavaliações e reposicionamentos dos discentes na sua atuação no mundo. Ainda na perspectiva desse teórico, o texto literário propõe um viés particular sobre um determinado assunto, apresentando-o de maneira única, com vistas a mobilizar a empatia do leitor. Assim, a linguagem literária é entendida como uma linguagem constituída através de procedimentos linguísticos próprios, pensados para gerar um efeito de “visão” e não de “reconhecimento” sobre aquilo de que se fala. Desse modo, a literatura alarga a visão de mundo do leitor em vez de reafirmar seu conhecimento prévio sobre a vida.

Ainda nesse sentido de explorar as potencialidades da palavra literária com nossos alunos nas aulas de leitura, pode ser interessante marcar para eles a diferença entre a leitura de textos pragmáticos e a leitura de textos literários, contribuição que também remonta aos estudos formalistas apesar da compreensão ainda muito incipiente dessa teoria sobre a linguagem literária

como um tipo de comunicação, o que, como se sabe, foi amadurecido em grande medida pelas teorias recepcionais e potencializado de maneira bastante produtiva com Wolfgang Iser para o trabalho com a literatura na escola, ainda que o autor não tenha se debruçado sobre esse tema específico. Contudo, interessa observar que Iser (1996; 2002), em sua contemporânea teorização, discute elementos próprios constituintes do texto ficcional que o distinguem de textos não ficcionais como se verá adiante. Nessa mesma esteira, Welles e Warren (2003) argumentam que por mais que as linguagens literária e cotidiana se aproximem pelo fato de as duas trabalharem com um mesmo instrumento - a palavra no seu sentido conotativo e denotativo - percebe-se que a intencionalidade de uma e de outra são muito diferentes em seu uso, que a palavra literária é usada deliberadamente para fins estéticos. Mesmo que a linguagem do cotidiano seja capaz de produzir certa carga de empatia em seu uso comunicativo, como comentam os autores, a intencionalidade da linguagem literária vai para além dessa persuasão e diz respeito à apresentação de recursos linguísticos com fins de efeito estético, inefável num primeiro momento, no seu ato comunicativo.

Outro ponto muito controverso que precisa ser pensado para as aulas de leitura literária é o tratamento do texto literário como mero retrato ou espelho de situações reais, do cotidiano e do próprio autor. Por mais realista que uma obra literária possa parecer, esse realismo - se entendido num sentido mais contemporâneo, como mostrou o professor Gustavo Bernardo (2011) em livro sobre o realismo em Machado de Assis, - deve ser destacado no sentido da proposição de discussões e problematizações que falam diretamente à nossa realidade. Em outras palavras, o realismo da obra reside não num espelhamento do real empírico, mas nas reflexões advindas da leitura, auxiliadoras na percepção desse real como algo muito mais fragmentário e multifacetado, que transformam nossa atuação no mundo. Ainda nesse sentido, há que se ter o cuidado de estimular, nas aulas de leitura literária, o imaginário como elemento imprescindível na fruição dos textos estéticos, conforme nos esclarece também a teoria de Iser (1996; 2002). É através do imaginário, na sua relação com o real e o fictício, que o texto literário é atualizado no ato de leitura. Assim, adverte Anatol Rosenfeld (2009) sobre as leituras literárias absolutamente atreladas à realidade empírica:

Boa parte dos leitores, porém, põe o mundo imaginário quase imediatamente em referência com a realidade exterior à obra, já que as objectualidades puramente intencionais, embora tendam a prender a intenção, são tomadas na sua função mimética, como reflexo do mundo empírico. Isto é, em muitos casos, perfeitamente legítimo; mas esta apreciação, quando muito unilateral, tende a deformar e empobrecer a apreensão da totalidade literária, assim como o pleno prazer estético no modo de aparecer do que aparece (ROSENFELD, 2009, p. 42).

Muitas teorias literárias propostas ao longo dos séculos até a contemporaneidade dispõem de uma série de argumentos para defender a especificidade da linguagem literária. Sem excluir as contribuições inestimáveis de todas essas correntes, torna-se necessário entretanto destacar aqui aquelas que parecem mais afeitas ao trabalho do professor com o texto literário em sala de aula, ao trabalho de letramento literário do aluno, pois de acordo com parte das orientações oficiais para o ensino de literatura, como se verá adiante, há que se observar sobre a natureza e a função próprias da literatura para uma prática efetiva de ensino dessa disciplina que implica uma formação humanizadora. Com base nessa ideia, este artigo aponta ainda para uma reflexão indireta sobre como a Teoria Literária pode auxiliar na seleção de textos para sala de aula. Há que se observar que os critérios de escolha das obras relacionam-se a um esforço docente de letramento literário do aluno, ou seja, a um esforço de capacitar o discente para a compreensão e a prática de um tipo especial de comunicação, oferecendo-lhe autonomia para uma leitura efetiva de textos de caráter estético, para além da sala de aula e para sua emancipação como indivíduo em sociedade.

Compreender a diferença entre a linguagem literária e a linguagem do cotidiano é importante para nortear a escolha do professor dos textos literários que serão trabalhados em sala de aula, de maneira a preservar em sua prática o estímulo à imaginação e à criatividade tão próprios da atividade de leitura do texto estético. Note-se, nesse sentido, que o texto de entretenimento - ou aquele cujo valor primário, o estético, está subordinado ao valor de mercado - tem estado presente de maneira muito contundente nas salas de aula, recrudescendo valores de mercado, como a padronização de

comportamentos e ideias. Assim, a escolha da obra literária para a sala de aula deve implicar um ato consciente e político do professor que intenciona formar leitores questionadores de sua vida em sociedade e emancipados.

A especificidade da linguagem literária

A linguagem literária possui particularidades que a diferem da linguagem cotidiana em seus atos comunicativos. Essa premissa remonta a Aristóteles (2011) cujo principal objetivo na Poética é descrever as especificidades da arte, mais detalhadamente da tragédia e da epopeia no texto que chegou aos nossos tempos. A Poética tornou-se um dos estudos da Antiguidade mais produtores para a teoria da arte (incluindo a teoria literária) na medida em que reposicionou drasticamente a ideia de imitação (mimesis) proposta pelo mestre de Aristóteles, Platão. Se, de acordo com Aristóteles (2011), é próprio ao homem imitar no seu processo de aprendizagem da vida, é próprio ao homem também identificar-se e sentir prazer com a imitação praticada na arte através de meios, objetos e modos específicos descritos por ele. Entretanto, como já discutiram vários teóricos contemporâneos, com destaque para a vasta bibliografia produzida por Luiz Costa Lima, a mimesis em Aristóteles relaciona-se a uma transfiguração do real, ao qual a arte está atrelada de alguma forma de maneira a possibilitar, para o receptor, a legibilidade, a compreensão e a identificação com o que é produzido. Nesse viés, segundo o filósofo grego, o efeito da obra sobre o espectador difere do efeito de imagens reais sobre o indivíduo, já que no primeiro caso tem-se o efeito estético, promotor de uma maior empatia em relação aos personagens, construídos deliberadamente para esse fim. As teorias literárias recepcionais - e não só elas -, séculos mais tarde, continuaram desdobrando as lições da Poética sobre o efeito estético como um elemento distintivo do texto literário. Cita-se, nesse sentido, uma passagem de Costa Lima (2002) em obra que apresenta e comenta tais teorias, "A literatura e o leitor. Textos da Estética da Recepção":

Na reação de prazer ante o objeto estético, realiza-se (...) uma reciprocidade entre o sujeito e o objeto, em que ganhamos interesse em nossa ausência de interesse. A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não habita o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si. (COSTA LIMA, 2002, p.47)

Sabe-se que o formalista Viktor Chklóvski (1973) também foi herdeiro da Poética, conforme ressalta o professor Valteir Vaz (2018) em estudo revisionista e comemorativo do antológico texto "A arte como procedimento" do autor russo. Como explica Valteir sobre as ideias de "visão" e "reconhecimento" presentes no texto e que podem ser muito profícuas para a reflexão sobre a especificidade da linguagem literária:

Para ele (Chklóvski), o reconhecimento – no sentido de "conhecer de novo", "recordar" – corresponde a um recurso narrativo que, quando percebido pelo leitor, projeta um fluxo de significado para trás e para frente ao mesmo tempo, modificando na percepção do leitor os eventos narrados e projetando certa expectativa sobre os que serão contados. À feição de uma advertência, a categoria parece chamar a atenção para algo que já fora referenciado de alguma forma – geralmente muito sub-repticiamente –, mas aos quais o leitor não deu a devida atenção, qualquer coisa que lhe passou despercebido. A anagnorisis parece se valer de um ato de leitura desatento, de uma interpretação insuficiente daquilo que fora contado, por isso quando surge causa espécie (de reconhecimento), mas não ostranênie. Chklóvski infere que a categoria do reconhecimento é, em essência, incapaz de produzir o tal almejado efeito de

ostranênie, ela não promove o novo, sua essência está, de uma forma ou de outra, na repetição, naquilo que já está posto, o que acaba por favorecer o automatismo e a reificação do ato perceptivo (VAZ, 2018, p. 17).

Vaz (2018) relaciona algumas passagens de Aristóteles (2011) e Chklóvski (1973), destacando o quanto as ideias do primeiro são motivadoras para segundo no sentido de seus estudos sobre a especificidade da linguagem artística no processo comunicativo em relação à linguagem nos seus usos cotidianos. Cita, por exemplo, o capítulo 22 da Poética:

A excelência em matéria de elocução consiste na clareza e na ausência de vulgaridade. A maior clareza na elocução é obtida mediante o uso de termos padrões, mas com isso incorre-se na vulgaridade. Exemplos disso são encontrados na poesia de Cleofonte e de Estênelo. A elocução expressiva e que supera o vulgar é a que utiliza termos exóticos. Entendo por exótico os termos dialetais, as metáforas, as ampliações e tudo o que foge do padrão. [...] O desvio dos termos padrões e da linguagem corrente criará uma impressão que escapa do prosaico (ARISTÓTELES, 2011, p.81-82).

De fato, impressiona que o autor russo se utilize em sua teoria não apenas de ideias presentes na Poética, mas também das mesmas palavras empregadas pelo próprio filósofo grego para marcar distinções entre linguagens, como a palavra “prosaico” - que esse usa para se referir aos usos cotidianos da linguagem - e “desvio”, para esclarecer sobre a linguagem artística que se distancia no uso das linguagens que tendem a maior clareza no ato comunicativo. Essas estreitas relações nos fazem ponderar sobre a contemporânea necessidade de um retorno aos textos base da Teoria da Literatura na tentativa de uma melhor compreensão do objeto de estudo e ensino em questão, tendo em vista que o trabalho com a literatura na escola continua sendo um enorme desafio.

Mais contemporaneamente, as teorias recepcionais, a partir da Estética da Recepção, vão dar destaque ao leitor como elemento ativo e incontornável na definição do conceito de literatura, observando-se o fato de que esse elemento central não é compreendido de forma homogênea por essas teorias. Hans Robert Jauss (1994), fundador da Teoria do Efeito Estético, avalia que o leitor deve ter um conhecimento prévio sobre as convenções literárias que o auxiliam numa leitura mais satisfatória do texto literário. Então, segundo Jauss, a leitura só se faz experienciável, de fato legível, a partir de um conhecimento técnico que reside no “horizonte de expectativa” desse leitor. De acordo ainda com o teórico, o valor estético de um texto pode ser avaliado em função desse “horizonte” do leitor e na medida em que ele é “quebrado” e alargado diante de nova proposição de arranjo literário da linguagem. Por outro lado, segundo Jauss, há os textos cuja estrutura comunicativa não amplia o horizonte de expectativa do leitor, pois o tipo de leitura que demandam não altera os referenciais literários constituintes desses leitores, como é o caso do *best-seller*. Assim, mais uma vez, a teoria retorna, ainda que por outras vias, ao ponto sobre a distinção entre uma linguagem específica da literatura, pensada para um tipo especial de comunicação, e outras linguagens em seus usos mais ordinários.

Importa ressaltar que, nessa esteira, a Estética da Recepção aprofundou a ideia da particularidade da leitura literária, fundamental para se refletir sobre o processo de letramento literário nas salas de aula hoje. Todavia, se a teoria de Jauss (1994) já pressupõe um “leitor ideal” em suas formulações, ela parece não se coadunar com a realidade socioeconômica da grande maioria das escolas brasileiras cujos alunos provêm de famílias com baixo índice de escolaridade. Partindo da ideia de “leitor ideal”, seria inviável o trabalho com o texto literário em um contexto de precariedade de leitura literária já que o aluno só poderia experienciar esteticamente o texto a partir de modelos pré-existentes em seu conhecimento prévio. Pode-se argumentar no sentido de a escola favorecer a formação do “leitor ideal”, ensinando ao aluno sobre as convenções literárias existentes, porém nem há aulas suficientes destinadas à literatura em nossos currículos do ensino básico, nem há repertório literário extraescolar que possibilite essa espécie de aprimoramento da competência do leitor em sala de aula. Apesar disso, na sétima tese que marca a aula inaugural de

Jauss na universidade de Constança, o crítico expressa sobre a importância formativa da literatura tanto no que concerne a aspectos sociais quanto psicológicos, sendo a leitura desse tipo específico de texto propulsora de novas perspectivas para a vida em sociedade.

Dentro das teorias recepcionais, merece destaque também por suas valiosas contribuições, a Teoria do Efeito Estético, proposta por Wolfgang Iser (1996; 2002) que, de qualquer modo, continua nessa árdua tarefa - que já se estende por séculos - de estudo sobre a especificidade do campo da literatura. Segundo o autor, a natureza da linguagem literária pode ser esclarecida pela presença do elemento ficcional em seus gêneros. Todavia, o elemento ficcional do texto literário deve ser compreendido no ato de leitura literária, mais especificamente na relação estabelecida entre real, fictício e imaginário, já que o elemento ficcional perpassa também outros discursos na nossa sociedade que, no entanto, não trabalham com o “desnudamento de sua ficcionalidade”.

Iser (1996; 2002) explica como o elemento real é transposto para o texto em sua produção através de “atos de fingir”, designados de “seleção” e “combinação”. A “seleção” diz respeito a um ato de fingir em que o autor decompõe as estruturas de organização do real, propondo novas organizações para elas no texto. A “combinação” compreende um deslocamento semântico nas estruturas intratextuais; está relacionada à transgressão de sentidos semânticos pré-estabelecidos. Sendo assim, nesse procedimento, muitas vezes um significado lexical é enfraquecido para que outro se ilumine.

Através desses modos específicos de “relacionamento” com a realidade, o texto literário anula o significado literal da língua, sua função designativa, que aponta para o real, convertendo a função designativa da língua em função figurativa. “Se no uso figurativo da língua seu caráter denotativo é paralisado, não desaparece, entretanto, a referência. Mas a referência de uso figurativo não é mais resgatável a partir dos sistemas de referências existentes” (ISER, 2002, p.968). Desse modo, Iser explica que a linguagem literária possui a particularidade de referir-se a ela mesma para além de manter-se atrelada ao real do qual ela parte. O teórico explica que esse real será irrealizado na medida em que se torna signo insubmisso aos sentidos pré-estabelecido em sociedade e anteriores ao ato de leitura:

Na conversão da realidade vivencial repetida em signo doutra coisa, a transgressão de limites manifesta-se como uma forma de irrealização; na conversão do imaginário que perde seu caráter difuso em favor de uma determinação, sucede uma realização do imaginário. (ISER, 2002, p. 959).

Segundo o teórico alemão, o ato específico da leitura literária pressupõe um “contrato”, entre o leitor e o texto, relativo à aceitação do mundo dado no texto como uma realidade construída pelos “atos de fingir” da seleção e da combinação. Nesse sentido, a atualização da literatura acontece na medida em que as seleções e combinações realizadas pelo autor do texto se articulam com as referências e projeções do leitor no seu processo de leitura. Tais articulações se efetivam a partir dos “espaços vazios” - característicos do texto literário segundo Iser (1996) -, preenchido pelo imaginário do leitor. Note-se que, também para Iser (2002), nesse tipo especial de comunicação da linguagem literária, há um desvio em relação ao que acontece nas relações comunicativas cotidianas, pelo fato de a ideia dos lugares vazios pressupor a ausência de uma relação e também de expectativas observadas no uso da linguagem cotidiana.

A individualização da intenção da fala é em boa medida garantida pelos graus da conectabilidade observada. Os lugares vazios, ao contrário, interrompem essa conectabilidade, sinalizando duas coisas: a ausência de uma relação e as expectativas quanto ao uso habitual da fala cotidiana, em que as possibilidades de conexão são pragmaticamente reguladas. Daí resultam diferentes funções a serem preenchidas pelos lugares vazios em texto ficcionais. Suspendendo a conectabilidade, eles se tornam critérios, mediante os quais o uso ficcional da fala pode ser distinguido do uso cotidiano: o que desde já é dado no uso cotidiano da fala, precisa ser primeiro produzido no uso ficcional. Enquanto a observação da conectabilidade é um

pressuposto básico da coerência de textos, essa coerência é regulada no uso pragmático da fala por uma série de condições adicionais que inexistem no uso ficcional da fala. Entre elas se encontra “o padrão de ação não-verbal [...] que é a matriz das enunciações”; a relação entre os parceiros envolvidos na comunicação”; além disso, a referência “ao espaço comum da percepção” [...] (ISER, 1996, p.127-128).

Essas lacunas presentes no texto literário permitem que o leitor, no processo de leitura, ultrapasse suas referências habituais para reformular e ressignificar o texto, pois ele participa efetivamente - através do seu imaginário - do processo de criação desse texto, tornando-se, assim, coautor do ato de produção. Muitas vezes, as significações criadas pelo leitor serão realizadas não com o que o está dito no texto, mas com o “não dito”, assim como menciona Iser. “Desse ‘nada’, entretanto, resulta um importante impulso na atividade constitutiva do leitor” (ISER, 1996, p.144). Nesse sentido, residem as ideias de Iser sobre os “espaços vazios” como elementos formadores do texto literário - que desestabilizam o propalado pensamento sobre o texto literário como um encadeamento lógico e fechado nele mesmo -, devendo o leitor explorar a linguagem, através de seu imaginário, e estabelecer conexões e sentidos particulares entre as propostas que o texto apresenta e o que é omitido por ele. Também de acordo com o teórico, o recurso do “espaço vazio” serve como um meio de comunicação, ainda que um meio bastante singular, já que texto e leitor interagem por meio desse recurso.

Até esse momento, sua função elementar foi vista como relação não-formulada dos segmentos textuais; trata-se de captar agora a relação iniciada pelo lugar vazio para mostrar em que medida ela funciona não só como mera interrupção, mas também como estrutura comunicativa. Pois o lugar organiza de uma determinada maneira as mudanças de perspectiva empreendidas pelo ponto de vista do leitor (ISER, 1996, p.148).

As contribuições da teoria de Iser podem auxiliar largamente no trabalho de leitura literária em sala de aula. Num contexto social em que o potencial “leitor ideal” basicamente inexistente em nossos bancos escolares, pode ser muito produtivo trabalhar com a leitura de fruição do texto, abrindo espaço para as significações individuais dos alunos que, conforme Iser, são igualmente legítimas na medida em que partem da relação particular do imaginário de cada leitor com os espaços vazios do texto. Com respaldo nessa teorização, avalia-se como absolutamente inócuo o exercício de leitura e interpretação pelos alunos com base na busca dos sentidos já inscritos no texto. Esse tipo de trabalho revela-se absolutamente insatisfatório para o desenvolvimento do discente na medida em que desconhece as potencialidades da linguagem literária e as formas específicas de se explorá-las. Sentidos encerrados na textualidade desvirtuam a própria natureza da literatura como linguagem instigante de perspectivas inovadoras dos leitores sobre si mesmo e sobre o mundo. Dizendo de outro modo, a leitura literária ensinada exclusivamente com base nas teorias textualistas ou ainda biográficas não cumprem com o objetivo de emancipação dos sujeitos à medida que se transforma num simples processo de decodificação de mensagens explícitas e implícitas.

O ensino de literatura hoje na escola

Antonio Candido (2004), em seu célebre ensaio *O Direito à Literatura*, discute como a literatura atua como fator humanizador em nossa sociedade. Nessa perspectiva, o autor aborda características que compõem a especificidade desse tipo específico de discurso, como se viu também nos teóricos aqui apresentados, inclusive ratificando as ideias centrais desses autores. Observa Candido que a literatura:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e

dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, pp.178-179)

Discorrendo sobre essas características, o crítico destaca que a terceira é mais evidente aos nossos olhos devido ao aprendizado que o texto literário transmite. Todavia, avalia que o tipo particular de efeito que o texto estético provoca em seus leitores deve ser compreendido a partir atuação de todas essas características simultaneamente:

O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não (CANDIDO, 2004, p.179).

Observe-se que também se pode ler nos escritos de Candido (2004) uma tentativa de definição da particularidade da comunicação literária. Nesse sentido, segundo o crítico, a característica (1) deve ser entendida como a primordial por dizer respeito à própria composição literária, à seleção e organização das palavras. O autor ressalta que é a partir dessa organização especial da linguagem que se deflagra o fator humanizador da literatura pois, segundo ele, “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2004, p.179).

Se concordamos que a literatura possui esse fator humanizador em potencial - concretizado pela leitura - a escola precisa ser um lugar para a sobrevivência da leitura literária. Entretanto, sabe-se das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores para oferecer aulas de literatura mais efetivas. Leyla Perrone-Moisés, em seu ensaio “Literatura para todos”, ressalta algumas dessas dificuldades, observando que “o ensino da literatura é tolerado, mas apenas como uma das diversas formas de texto” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.23).

Essa observação parece apontar para um mesmo problema visto sob novo ângulo: a necessidade de melhor definição e delimitação do conceito de literatura e de linguagem literária nas orientações oficiais para o ensino-aprendizagem dessa disciplina, material que deveria auxiliar o professor nos seus desafios nas salas de aula do ensino básico. O fato de não haver uma área destinada somente à literatura nos documentos oficiais prejudica o professor que não tem facilidade ou familiaridade com o material literário. Nesse sentido, as políticas públicas para a educação precisam compreender a importância da especificidade da área e ainda do papel do professor de literatura, garantindo além de um espaço curricular para o conteúdo específico, um espaço de formação continuada para que o profissional da literatura possa se capacitar para o trabalho com a linguagem literária e sua leitura.

No artigo *Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura* (2016), o professor Eduardo da Silva de Freitas apresenta uma crítica esclarecedora dos documentos oficiais. O professor esclarece como a literatura é abordada em alguns documentos, mostrando que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por exemplo, a literatura nem sequer é mencionada, sendo apenas englobada como parte dos estudos de língua portuguesa. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), segundo ele, há um avanço na conceituação de literatura, mas ainda não há o reconhecimento necessário desse campo de conhecimento. Nesses Parâmetros, o ensino de literatura é ainda incluído na área de leitura generalista, especificamente “concentrada na formação para o trabalho e atuação social” (DE FREITAS, 2016, p. 20), o que revela a concepção pragmática orientadora dessas diretrizes. Avalia ainda o autor que diferentemente desses dois documentos, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) destacam o ensino de língua portuguesa e o ensino de literatura separadamente, enfatizando a especificidade do discurso literário que é diferenciado dos outros discursos do cotidiano; de acordo com ele, essas Orientações destacam também a multiplicidade de leituras que o texto literário permite de acordo com sua própria natureza. A respeito desses documentos, o professor Eduardo discorre:

[...] o papel da literatura no Ensino Médio é caracterizado de duas maneiras distintas nos documentos que regem a Educação Básica no Brasil. Por um lado, a literatura aparece como conteúdo servil, reduzida a seus aspectos mais utilitários, interessante na medida em que prepara o indivíduo para o trabalho e para a vida prática. Essa é a perspectiva predominante nos PCNEM – e vale dizer que na LDB nem se quer é mencionada. De outra parte, partindo da ideia de que a existência humana não se limita ao trabalho e a vida prática, tem-se o entendimento de ser a literatura um tipo de conteúdo capaz de possibilitar ao educando aprimoramento como sujeito, visto que atende às necessidades que são distintas das que satisfazem com a vida laboral e cívica. Esse é o entendimento dos OCNEM (DE FREITAS, 2016, p.21-22).

As diretrizes do OCNEM compreendem o ensino de literatura como “a arte em palavras” (BRASIL, 2006, p. 55 *apud* DE FREITAS, 2016, p. 23), destacando assim, os diferentes gêneros literários em que esta linguagem específica está presente.

A definição clara dos gêneros que devem ser foco dos estudos e seu relacionamento com o prazer estético oferecem parâmetros seguros para o trabalho em sala de aula. Possibilitam ao professor especificar claramente as diferenças entre as literaturas e os produtos culturais que se pretendem literários, mas que não passam de produtos de consumo descartável ou de caráter reivindicatório (DE FREITAS, 2016, p. 23).

Como observa o autor, o conhecimento e a compreensão do potencial estético da linguagem possibilitam o esclarecimento e o questionamento sobre os sentidos rigidamente estabelecidos na organização do que conhecemos como real. Dito de outra maneira, o conhecimento sobre os processos de ficcionalização do texto literário levam os alunos a refletirem também sobre os processos de ficcionalização do real, cuja ficcionalidade não se evidencia por si mesma. De acordo com De Freitas (2016), a leitura literária em sua especificidade dá acesso ao transitivo da vida para os alunos, ampliando sua compreensão limitada da vida, muitas vezes circunscrita a dimensões do trabalho e prática social.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), novo documento norteador da educação brasileira, também apresenta avanços no que diz respeito a uma compreensão particular sobre a linguagem literária, a leitura especificamente literária e sua inserção desde as séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o documento orienta para a singularidade da leitura de fruição, ideia que implica a compreensão do efeito estético do texto artístico, mobilizador da empatia do leitor.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores [...] Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BNCC, 2019, p.156)

Mais que isso, o documento entende que a linguagem literária possui uma função humanizadora que deve ser trabalhada em sala de aula em detrimento de uma função pragmática acionada quando o texto literário se torna pretexto para o letramento do aluno em outras linguagens. De acordo com o documento, desvirtuar a literatura de sua função estética, primária, significa negligenciar o caráter formativo específico dessa área. Portanto, é necessário formar um

leitor com competências específicas para garantir a formação humanizadora da literatura.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BNCC, 2019, p.156).

Note-se ainda que o sentido de leitura literária como “implicação” do leitor remete às propostas de Wolfgang Iser (1996; 2002) no sentido de o leitor tornar-se coautor do texto na medida em que seu imaginário atua no preenchimento dos “espaços vazios” próprios da linguagem ficcional. Ainda na esteira das propostas de Iser (1996; 2002), o documento reconhece que o leitor, na leitura literária, precisa firmar pactos que dizem respeito à aceitação da realidade ficcional como insubmissa à realidade experimentada empiricamente porque é próprio da linguagem literária transgredir essa última.

Todavia, se há avanços nesse documento, há ainda a necessidade de melhor compreensão e delimitação das Teorias que respaldam suas ideias de literatura e leitura literária. Note-se no trecho citado que, se por um lado, o leitor/ aluno é reconhecido como coparticipe no processo de criação do texto no ato da leitura, por outro, ele também é chamado a “desvendar” os sentidos do texto, o que marca uma contradição no próprio documento oficial. Se ele opta pelo conceito de literatura e leitura literária propostos a partir das teorias recepcionais, ao mesmo tempo atualiza propostas ultrapassadas das teorias textualistas segundo as quais o sentido do texto é intrínseco a ele, cabendo ao leitor desvendá-lo. Já se discutiu aqui que a leitura literária ensinada com base nas teorias textualistas não cumpre seu papel humanizador na medida em que, nessa perspectiva, os alunos não exercitam a significação do texto para a ressignificação de seu mundo e de sua vida.

Há ainda que se considerar o seguinte ponto: se o documento parece levar em conta as concepções teóricas mais significativas e contemporâneas sobre a linguagem literária, sua atual política de implementação não considera que essas teorias - em função inclusive de sua complexidade - precisam ser amplamente debatidas numa perspectiva de formação continuada do professor. Muitos dos docentes que atuam hoje em nosso ensino básico foram formados por um viés muito diverso dos estudos literários e, assim, continuam trabalhando em suas salas de aula com uma concepção imanentista do texto artístico e, através dela, a leitura literária, o que, como se viu, não contribui para um ensino efetivo da literatura.

Considerações Finais

Ao se abordar a importância da compreensão da especificidade da linguagem literária e da leitura dos textos estéticos pelo professor na sua prática de sala de aula, percebe-se o quanto a Teoria Literária pode ser uma aliada para esse professor. Nesse sentido, é necessária a superação de clichês como aqueles que circunscrevem a Teoria a um exercício intelectual elitizado, desvinculado dos problemas de nossa realidade social. Essa perspectiva reducionista não colabora para a busca de caminhos que viabilizem um ensino de literatura efetivo e mais democrático em nosso país. Invaldar as contribuições dessa área de conhecimento parece contribuir para uma estagnação brutal do ensino da literatura e da leitura literária na medida em que ela se debruça há séculos sobre o texto literário na tentativa de descrevê-lo em sua especificidade. Ainda nesse sentido, sem o conhecimento da Teoria, torna-se bastante complicado discutir com clareza e propriedade as propostas apresentadas nos documentos oficiais e diretrizes de ensino para a literatura.

Como se viu aqui, uma satisfatória aula de literatura e leitura literária deve estimular os alunos a proporem novas concepções e interpretações da realidade com base na sua experiência particular de mundo, revelando-lhes sobre o caráter de construção da organização da sociedade e de seus valores que podem, inclusive, serem questionados. Em aulas assim, pratica-se a significação do texto segundo a experiência do aluno que também ressignifica sua realidade. Desprovido da pretenciosa e inócua “resposta certa” para o texto literário, esse tipo de leitura - que prevê múltiplas

construções de sentido a partir das mobilizações emocionais de cada leitor - é também um exercício de respeito à diversidade na sala de aula.

A importância de um professor na construção da história de leitura literária de um aluno no ensino básico é extremamente importante em nosso país, tendo em vista que muitos de nossos discentes só experimentam o texto literário através da escola por conta de sua condição social vulnerável. Entretanto, como trabalhar com uma linguagem cuja especificidade se desconhece ou apenas se intui de maneira impressionista? Desse modo, avalia-se que o professor de literatura deve respaldar sua metodologia de ensino num aparato teórico, garantindo assim o direito do aluno a um ensino que o aprimore como pessoa humana.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.
- BERNARDO, Gustavo. **O problema do realismo em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponibilidade em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- CANDIDO, Antonio; BAPTISTA, Abel Barros. **O direito à literatura e outros ensaios**. São Paulo: Angelus Novus Editora, 2004.
- CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: OLIVEIRA TOLEDO, Dionísio de. (Org.) **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.
- COSTA LIMA, Luiz. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- DE FREITAS, Eduardo da Silva. Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura. In: PORTOLOMEOS, Andréa (org.). **Literatura e Subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio**. São Paulo: Blucher, 2016.
- ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos. Literatura e sociedade**, n. 9, 2006.
- ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- VAZ, Valteir. **“Arte como procedimento” -100 anos depois**. RUS (São Paulo), v. 9, n. 12, p. 3-28, 2018.
- WELLEK, René; WARREN, Austin. A natureza da Literatura. In: WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.