Acta Scientiarum
http://periodicos.uem.br/ojs
ISSN on-line: 1983-4683
Doi: 10.4025/actascilangcult.v47i2.73434
CC BY

Leitura de literatura na escola: reflexões sobre a importância do ensino de aspectos estéticos e formais da obra literária no processo de formação escolar de leitores

Míriam Juliana Pastori Bosco[1*] e Mirian Hisae Yaegashi Zappone[2]

[1]Instituto Federal do Paraná, Rod. Luiz Dechiche, s/n, 87360-000, Goioerê, Paraná, Brasil. [2]Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: miriamjpbosco@gmail.com

RESUMO. O artigo considera as noções de comunidade de leitores (Chartier, 1999), de comunidade escolar de leitores (Dionísio, 2000) e de letramento literário (Zappone, 2008), e tem como objetivo apresentar reflexões sobre a importância da abordagem do caráter estético nas leituras de textos literários realizadas no espaço escolar. Para tanto, são destacadas as ideias de Antonio Candido (2013) e de João Adolfo Hansen (2005), entre outros, quanto à leitura do texto literário. Propõe-se, como consideração final, que o ensino de aspectos estéticos e formais da obra literária, em espaço escolar, é imprescindível para a formação de leitores, inclusive ao se considerar aspectos do que preconizam os documentos oficiais.

Palavras-chave: literatura na Educação Básica; aspectos estéticos; ensino de literatura.

Reading of literature in the school: the importance of teaching the literary work's aesthetic and formal aspects in reader formation

ABSTRACT. Taking into consideration the theme of readers´ community (Chartier, 1999), readers´ school community (Dionísio, 2000) and literary literacy (Zappone, 2008), current analysis forwards an investigation on the importance of dealing with the aesthetic stance in literary text readings within the school. Notions given by Antonio Candido (2013), João Adolfo Hansen (2005) and others on the reading of the literary text are considered. It may be enhanced that the teaching of aesthetic and formal aspects of a literary work in the classroom is highly relevant for readers´ formation, specifically in the school where the formation of the reader who practices cultured practices in reading as underlined in official documents is expected.

Keywords: literature in high school; aesthetic aspects; literary teaching.

Received on August 21, 2024.
Accepted on November 28, 2024.

Introdução

A abordagem do texto literário em sala de aula tem sido objeto de estudos e reflexões, de variadas matizes teóricas, entre pesquisadores/professores brasileiros. Diante de mudanças de caráter estrutural (Novo Ensino Médio) e normativo (Base Nacional Comum Curricular), inseridas na crise capitalista global, as perspectivas variam entre a adaptabilidade às novidades políticas e econômicas (não tão novas assim, marcadamente neoliberais) e propostas de manutenção/recuperação ou insistência na complexidade dos saberes literários e de sua (r)existência no espaço escolar.

A fim de contribuir para que os saberes literários e a literatura resistam na escola, neste trabalho, são apresentadas reflexões sobre a leitura do texto literário e sua abordagem na sala de aula, partindo-se das noções de comunidades de leitores (Chartier, 1999), de comunidade escolar de leitores (Dionísio, 2000) e de letramento literário (Zappone 2008). A partir dessas noções, propõem-se reflexões sobre a importância da abordagem de aspectos formais de textos literários, destacando-se proposições de Antonio Candido (2011, 2013, 2017) e João Adolfo Hansen (2005). Finalmente, considerando o posicionamento desses estudiosos, como conclusão, reforça-se a necessidade de abordagem de aspectos formais/estéticos no ensino de literatura a fim de que os estudantes possam ter acesso a formas de ler preconizadas pela escola e pela sociedade no contexto da cultura letrada[1].

[1] Parte das reflexões aqui apresentadas constituem a tese intitulada 'Abordagens da obra de Graciliano Ramos em livros didáticos brasileiros (1971-2021): construção estética e

Aspectos formais do texto literário e a comunidade escolar de leitores

Para Roger Chartier, relevante nome nas pesquisas sobre o livro e a leitura, há "[...] normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação" (Chartier, 1991, p. 179). Deve-se, nesse sentido, observar quais 'normas de leitura' do texto literário podem ser consideradas próprias do espaço escolar, entendendo-o como constituinte de uma comunidade de leitores. Entende-se, portanto, que não existe uma 'liberdade total' nas atividades leitoras, condicionadas, entre outros possíveis fatores, pela 'comunidade de leitores' em que se realiza, inclusive a escola. Conforme Chartier (1998, p. 19):

> De um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. [...] De outro lado, deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular. A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas.

Ao se considerar a proposição de Chartier de que há formas particulares, convenções e códigos próprios a cada comunidade de leitores, nota-se um movimento constante dos leitores, tanto no sentido de terem sua liberdade de interpretação limitada por tais convenções como no sentido de se rebelarem contra elas. Nesse constante movimento entre a constituição de significados individuais, produzidos na relação espontânea e livre do leitor, e as limitações impostas pelos sentidos produzidos a partir dos protocolos de leitura das comunidades específicas de leitores, é preciso considerar que há 'competências, convenções e códigos próprios' ao ato de ler na escola. Dionísio (2000), partindo da noção de 'comunidade interpretativa' de Stanley Fish (1980), considera que a escola se constitui como uma comunidade de leitores (destacando o papel do livro didático nessa comunidade). Também Zappone (2008), valendo-se de pressupostos dos novos estudos do letramento, indica a especificidade do letramento que se realiza em espaço escolar. A autora denomina letramento literário os usos da escrita (particularmente a escrita literária) que se realiza nesse espaço e cuja especificidade ou particularidade está em seu alinhamento com a leitura realizada pela crítica literária, ou seja, a leitura dos textos literários, na escola, se vale de muitos elementos utilizados na leitura culta ou letrada realizada pela academia, muito embora ela nem sempre seja alcançada por limitações específicas que vão desde condições econômicas e estruturais, nas quais as escolas, professores e alunos se inserem, até a formação docente, entre outros. Esta forma de ler culta e especializada pressuposta pela escola ao lidar com textos literários implica em considerar, para o ensino, recursos desenvolvidos por especialistas a fim de promover um modo de ler específico e, acrescenta-se, visando maior criticidade para além da leitura imediata e imediatista das obras. Ou seja, trata-se de uma leitura que, partindo dos pressupostos de uma leitura culta, baseada, portanto, em leituras altamente especializadas (a crítica literária e universitária), poderia produzir sentidos críticos e pertinentes aos textos literários.

O que se quer enfatizar é que a leitura escolar de textos literários se utiliza de muitos procedimentos de interpretação alinhados a "[...] protocolos de leitura [...]", para usar a expressão de Chartier (1991, p. 179), da crítica especializada. Esse fato pode ser atestado, inclusive, pelas diretrizes governamentais, particularmente, a Base Nacional Comum Curricular (2018), a mais recente regulamentação, que recomenda a abordagem que o texto literário deve receber na escola. A seguir, são apresentadas, a título de exemplificação, duas habilidades relacionadas ao ensino de literatura nas quais se pode observar um claro alinhamento com procedimentos de interpretação largamente utilizados na crítica literária e que são apresentadas, na BNCC, como objetivos de ensino a serem alcançados pelos estudantes do ensino médio:

> (EM13LP49) Perceber as 'peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários' (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
> (EM13LP50) 'Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários' de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 515, grifo nosso).

leitura literária', de autoria de Míriam J. P. Bosco (2023), sob orientação de Mirian Hisae Yaegashi Zappone, trabalho que analisa as abordagens de aspectos formais do texto literário em livros didáticos de Ensino Médio.

Percebe-se, no documento, importância dada à análise de aspectos estéticos no trabalho com a literatura em sala de aula, vista como essencial para a promoção de leituras pertinentes. Mas, o que configuraria uma leitura mais pertinente de obras literárias? E o que a abordagem da forma ou da construção estética tem a ver com isso?

Esses questionamentos têm relação com a ideia de que talvez seja "[...] mais fundamental determinar 'como' [alguns brasileiros] lêem [...]" ou "[...] como lêem literariamente [...]", conforme as proposições de Hansen (2005, p. 20, grifo do autor), a partir das quais se quer evidenciar que há 'leituras' e 'leituras' no sentido de que toda leitura produzida pelos sujeitos se constitui, efetivamente, em uma forma de ler legítima e concreta. No entanto, nem sempre tais leituras poderão ser consideradas 'leituras literárias' ou leituras que consideram o artifício estético dos textos e, portanto, leituras pertinentes. É do texto 'Reorientações no campo da leitura literária', de João Adolfo Hansen (2005) a definição utilizada, neste trabalho, para caracterizar o conceito de 'leitura literária'. Esta leitura não abarca toda e/ou qualquer leitura que se possa realizar de textos 'classificados' como 'literários', mas se refere a um modo de ler específico que, dentre as leituras possíveis (pode-se chamar de leitura todas as práticas de uso de textos literários), se propõe como mais pertinente na comunidade de leitores letrados, ou seja, de leitores que participam do mundo letrado e escolarizado. Em síntese, a leitura literária à qual, inclusive, se alinham as diretrizes educacionais para a escola (ao menos em parte), baseiam-se em protocolos de leitura bastante peculiares e especializados cujo centro se encontra na crítica literária.

A fim de refletir sobre o que seria uma leitura 'especializada' ou uma leitura crítica, é possível considerar as proposições de alguns autores, entre eles, Antonio Candido (2013), em *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880*, uma obra considerada fundadora de reflexões sobre a abordagem crítica de obras literárias no Brasil, reverberadas nos séculos XX e XXI. Sintoma desse caráter 'inaugural' parece ser o fato de o professor e crítico destacar, no prefacio à 2ª edição (1962), a quantidade de comentários sobre a introdução de seu trabalho, em que ele apresenta seus pressupostos teóricos. Naquela ocasião, o autor defendia que a análise das obras proposta era mais importante do que os apontamentos teóricos e de método. No entanto, suas considerações sobre a pesquisa em literatura ou em história da literatura ainda podem iluminar procedimentos adotados, inclusive no que diz respeito ao ensino. Isso considerando, ainda, a potencial capacidade de penetração de suas ideias no campo do ensino de literatura, seja pelas constantes referências a seu texto *O direito à literatura* nos estudos sobre ensino de literatura, seja pelas recorrentes referências à *Formação da literatura brasileira* (entre outras obras do autor) em livros didáticos.

No momento de publicação de sua obra, Candido apontava a existência de "[...] um esteticismo mal compreendido [...]" que negava a validade do método histórico (Candido, 2013, p. 31). Para o autor, houve também uma

> [...] confusão entre formalismo e estética; enquanto aquele se fecha na visão dos elementos de fatura como universo autônomo e suficiente, esta não prescinde o conhecimento da realidade humana, psíquica e social, que anima as obras e recebe do escritor a forma adequada (Candido, 2013, p. 31).

Sua perspectiva busca observar a obra integralmente e como parte de um sistema:

> A tentativa de focalizar simultaneamente a obra como realidade própria e o contexto como sistema de obras parecerá ambiciosa a alguns, dada a força com que se arraigou o preconceito do divórcio entre história e estética, forma e conteúdo, erudição e gosto, objetividade e apreciação. Uma crítica equilibrada não pode, todavia, aceitar estas falsas incompatibilidades, procurando, ao contrário, mostrar que são partes de uma explicação tanto quanto possível total, que é o ideal do crítico, embora nunca atingido em virtude das limitações individuais e metodológicas (Candido, 2013, p. 31).

A complexidade do fenômeno literário é constantemente abordada em seu texto, e espera-se que a importância de suas observações supere o possível incômodo da longa citação:

> É necessário um pendor para integrar contradições, inevitáveis quando se atenta, ao mesmo tempo, para o significado histórico do conjunto e o caráter singular dos autores. É preciso sentir, por vezes, que um autor e uma obra podem ser e não ser alguma coisa, sendo duas coisas opostas simultaneamente, - porque as obras vivas constituem uma tensão incessante entre os contrastes do espírito e da sensibilidade. A forma, através da qual se manifesta o conteúdo, perfazendo com ele a expressão, é uma tentativa mais ou menos feliz e duradoura de equilíbrio entre estes contrastes. Mas, mesmo quando relativamente perfeita, deixa vislumbrar a contradição e revela a fragilidade do equilíbrio. Por isso, quem quiser ver em profundidade tem de aceitar o contraditório, nos períodos e nos autores, porque, segundo uma frase justa, ele 'é o próprio nervo da vida' (Candido, 2013, p. 32, grifo do autor).

Percebe-se, nessas afirmações, a sugestão de indissociabilidade entre forma e conteúdo, ainda que apresentem entre si contradições. Sempre indicando a necessária valorização da observação do constructo estético da obra literária, Candido sugere cautela quanto aos métodos formalistas:

> As orientações formalistas não passam, todavia, do ponto de vista duma crítica compreensiva, de 'técnicas' parciais de investigação; constituí-las em método explicativo é perigoso e desvirtua os serviços que prestam, quando limitadas ao seu âmbito. Nada melhor que o aprofundamento, que presenciamos, do estudo da metáfora, das constantes estilísticas, do significado profundo da forma. Mas erigi-lo em critério básico é sintoma da incapacidade de ver o homem e as suas obras de maneira una e total (Candido, 2013, p. 34, grifo do autor).

Essas proposições podem contribuir para o cuidado considerado necessário quanto a uma suposta valorização do estético ou da forma literária de modo 'isolado'. Para Candido, a observação da forma é fator imprescindível para uma leitura pertinente do literário:

> Uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. No limite, o elemento decisivo é o que permite compreendê-la e apreciá-la, mesmo que não soubéssemos onde, quando, por quem foi escrita. Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, penetração analítica, força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens; do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia, deixando longe os pontos de partida não literários (Candido, 2013, p. 35).

Nesse sentido, é a maneira por que exprime um aspecto da sociedade que indica a importância de uma determinada obra em um dado sistema. Uma leitura pertinente do texto literário, portanto, exige a observação, também, de suas particularidades estéticas. Ainda para Candido, "[...] sendo obras literárias, não documentos biográficos, a emoção, neles, é elemento essencial apenas como ponto de partida; o ponto de chegada é a reação do leitor, e esta, tratando-se de leitor culto, só é movida pela eficácia da expressão" (Candido, 2013, p. 36). E ainda:

> Com efeito, ao contrário do que pressupõem os formalistas, a compreensão da obra não prescinde a consideração dos elementos inicialmente não literários. O texto não os anula, ao transfigurá-los e, sendo um resultado, só pode ganhar pelo conhecimento da realidade que serviu de base à sua realidade própria. Por isso, se o entendimento dos fatores é desnecessário para a emoção estética, sem o seu estudo não há crítica, operação [...] essencialmente de análise, sempre que pretendemos superar o impressionismo (Candido, 2013, p. 36).

A superação do impressionismo parece ser, portanto, elemento fundamental para que se chegue a uma análise do texto literário. Se se admite a escola como espaço que se pretende privilegiado no desenvolvimento de leituras pertinentes e que deveria possibilitar, aos estudantes, o aprimoramento de suas capacidades críticas (dos textos e das realidades), parece um objetivo desejável que se chegue a uma análise do texto literário, mediado pelos conhecimentos acumulados (ainda que sempre questionáveis, justamente como processo de desenvolvimento filosófico-científico)[2]. Entende-se que o conjunto de conhecimentos historicamente desenvolvidos se constitua das investigações especialmente advindas da história, teoria e crítica literárias. Esta última encena as possibilidades de leituras que se poderiam chamar de 'pertinentes' dos textos ficcionais/poéticos. O acionamento de recursos 'especializados' de interpretação pode ser encarado a partir da seguinte reflexão de Candido:

> [...] embora concentrando o trabalho na leitura do texto e utilizando tudo o mais como auxílio de interpretação, não penso que esta [interpretação] se limite a indicar a ordenação das partes, o ritmo da composição, as constantes do estilo, as imagens, fontes, influências. Consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade. Um poema revela sentimentos, ideias, experiências; um romance revela isto mesmo, com mais amplitude e menos concentração. Um e outro valem, todavia, não por copiar a vida, como pensaria, no limite, um crítico não literário; nem por criar uma expressão sem conteúdo, como pensaria também no limite um formalista radical. Valem porque 'inventam' uma vida nova, segundo a organização formal, tanto quanto possível nova, que a imaginação imprime ao seu objeto (Candido, 2013, p. 36, grifo do autor).

Se a obra vale porque 'inventa uma vida nova, segundo a organização formal', os aspectos formais precisariam, segundo Candido, ser considerados em análises literárias, visando, assim, não se correr o risco

[2] Nesse sentido, há aqui uma aproximação da perspectiva de Dermeval Saviani (2015, p. 288), para quem "[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado".

de imaginar que a obra 'copia a vida'. Mesmo em obras cujo valor documental é tantas vezes ressaltado, como é o caso de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, entre outras obras do denominado 'romance de 30', o valor estético e o trabalho com a construção formal precisam ser considerados para a leitura.

Ainda sobre as possíveis contribuições de Candido (2017) para a caracterização de um conceito de 'leitura literária', há que se considerar o prefácio à obra *Na sala de aula: cadernos de análise literária*. Nele, o autor apresenta sua coletânea em que aborda seis poemas. Suas proposições, no entanto, parecem sugestões bastante pertinentes para a abordagem de qualquer texto literário (em seus vários gêneros), seja em verso ou prosa, lírico ou narrativo. A primeira delas é a de que cada texto "[...] requer tratamento adequado à sua natureza" (Candido, 2017, p. 9). O que, no entanto, deve se dar a partir de pressupostos comuns, conforme destaca o autor:

> Um desses pressupostos é que os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de vários tipos. Por isso, na medida em que se 'estruturam', isto é, são reelaborados numa síntese própria, esses elementos só podem ser considerados 'externos' ou 'internos' por facilidade de expressão. Consequentemente, o analista deve utilizar sem preconceitos os dados de que dispõe e forem úteis, a fim de verificar como (para usar palavras antigas) a matéria se torna forma e o significado nasce dos rumos que esta lhe imprimir (Candido, 2017, p. 9, grifo do autor).

Candido ressalta, mais adiante, que os textos analíticos presentes na obra são dependentes, devendo ser lidos 'em correlação estreita' com os textos a que se referem. Para o autor, "[...] ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista" (Candido, 2017, p. 10). Também Durão se refere de modo parecido à leitura da crítica:

> O instrumento da crítica é a 'leitura cerrada', um tipo de atenção extrema ao texto, que procura alcançar o maior grau possível de proximidade e familiaridade com ele. A leitura cerrada caracteriza-se por sua lentidão e sensibilidade ao detalhe, que pode reorganizar o todo da obra. Em vez de se preocupar com 'o quê?', ela leva em consideração o 'como' (Durão, 2016, p. 21, grifo do autor).

Trata-se, talvez, de um pressuposto sobre o qual há consenso nas diferentes perspectivas de abordagem do texto literário, mesmo em situações de ensino: não faz sentido tratar de literatura em sala de aula sem ler o texto literário. Embora Candido esteja se posicionando ao lado dos professores, como professor, e o faça em relação às aulas na graduação em Letras, esses parecem ser pressupostos pertinentes e muitas vezes almejados pelos que trabalham diretamente na educação básica, com as devidas nuances em relação às diferenças de nível de ensino. Tanto na graduação quanto na educação básica, parece fazer sentido que os professores saibam que "[...] cada abordagem de um texto poético [literário] pode alterar a maneira de entendê-lo; mas sabem também que o nosso ofício obriga a apresentá-las, por mais insatisfatórias que sejam" (Candido, 2017, p. 11).

Além do modelo de crítica literária que se pode tomar de Candido, suas contribuições para uma ideia de educação literária são frequentemente mencionadas em textos acadêmicos que tratam do ensino de literatura. Em 'Função humanizadora e especificidade estética: elementos da 'concepção de educação literária' presente no pensamento de Antonio Candido', Alexandre Pilati (2018), valendo-se de textos do crítico num amplo espectro temporal (anos 1940 à década de 1990), procura identificar uma concepção de educação literária na obra de Candido. Nas palavras de Pilati (2018, p. 211-212, grifo do autor):

> [...] a percepção completa da concepção de educação literária latente no pensamento de Antonio Candido engloba [...]: o conceito de sistema literário nacional, o princípio da 'redução estrutural', a 'função humanizadora da literatura' e a preocupação com a delimitação de uma metodologia de trabalho esclarecedor dos sentidos do texto literário que esteja à altura da sua especificidade e de sua complexidade estética.

No texto de Pilati, a abordagem recai sobre os dois últimos aspectos da citação. O autor procura desmistificar o caráter humanizador da literatura, talvez algumas vezes tomado de forma idealizada. Pilati lembra que é num "[...] escopo político e educacional complexo e comprometido com as exigências e limites da realidade social que a literatura é tomada pelo autor como uma força humanizadora e desalienante" (Pilati, 2018, p. 217)[3]. Entre outros aspectos do que Pilati considera como constituinte da concepção de educação literária em Candido, o autor destaca a "[...] atenção ao específico literário [...]" como "[...] fundamento da concepção de educação literária como processo humanizador, isto é, desalienante, emancipador e capaz de despertar a 'emoção inteligente' dos leitores ou dos educandos" (Pilati, 2018, p. 218, grifo do autor). Para o autor, nessa perspectiva:

[3] Na página anterior de seu artigo, Pilati cita Candido: "É preciso também lembrar que, ao contrário do que pressupunha a ideologia 'ilustrada', a instrução por si só não resolve os problemas sociais; mas é requisito indispensável para os resolver" (Candido apud Pilati, 2018, p. 216, grifo do autor).

> [...] o cumprimento da função humanizadora passa necessariamente pelo tratamento estético do texto, o que faz da leitura literária uma leitura peculiar, cujo espaço na educação deve ser especificado, pois exige um método e uma didática próprios, que não traiam nem simplifiquem meandros e determinações dos materiais próprios da construção do texto literário (Pilati, 2018, p. 219-220)

Trata-se de tomar o texto literário, portanto, em sua especificidade, mas sem os reducionismos de uma análise puramente formalista ou estrutural, já que, conforme Pilati (2018, p. 223, grifo do autor),

> [...] o desenvolvimento claro de métodos de leitura do texto literário enquanto construção relativamente autônoma não exclui a integração com uma perspectiva que considera fundamental o estético como formulação da realidade. Assim, o aspecto da 'função humanizadora' está combinado com o aspecto propriamente estético do texto, estabelecendo o núcleo de uma concepção de leitura literária que jamais se isenta do debate político acerca do lugar da literatura em nossa sociedade.

Cabe destacar que a 'função humanizadora' não se dissocia do 'aspecto propriamente estético' na interpretação do autor para as ideias de Candido. Pilati (2018, p. 224-225) reitera que "[...] a densidade política do conceito de função humanizadora da literatura e sua força desalienante é sempre necessariamente atravessada pelo trabalho de enfrentamento do texto como construção". Essa perspectiva de Candido sobre a literatura certamente fez escola entre críticos brasileiros, de modo que seja plausível afirmar que a crítica literária do país, ao menos em grande parte, sustente uma perspectiva que considera sempre o 'como', a construção estética dos textos, em conformidade com as propostas do crítico[4]. No texto mencionado, Pilati (2018), portanto, destaca a imprescindibilidade da percepção/análise estética para o que se configuraria como educação literária em Antonio Candido.

Numa perspectiva que destaca a historicidade das formas literárias, também Hansen (2005) propõe o que considera se tratar de uma leitura mais pertinente do texto literário. Considerando a valorização da historiografia literária nos livros didáticos (conforme pesquisas, tais como em Zilberman (1988), Cereja (2005), Pinheiro (2006), Dalvi (2013), Rezende (2013)), suas contribuições podem amparar as reflexões sobre a abordagem da forma na leitura literária e abrem possibilidades de se observar a abordagem da forma para além do excerto literário dado a ler. Supõe-se que, sendo a leitura do texto literário, como um todo, vinculada aos movimentos literários ou estilos de época, no espaço escolar, aspectos formais também fariam parte do discurso presente nos livros didáticos de português e direcionariam (quando não enquadram) a leitura dos textos literários[5].

Essas hipóteses têm em vista que, no ambiente de formação de leitores que é a escola, os livros didáticos (ou outros materiais didáticos) conformam e/ou direcionam o que se deve fazer e como os textos devem ser lidos. Nessa perspectiva, constitui-se como fundamental a ideia de que nenhuma leitura seja natural (Hansen, 2021, p. 11), já que "[...] o ato de ler, apesar de culturalmente naturalizado, é uma construção social". A perspectiva de Hansen sobre a leitura literária toma o leitor (a recepção) como elemento fundamental, no entanto, para o autor:

> [...] para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas (Hansen, 2005, p. 19-20).

A partir dessa perspectiva, é razoável considerar, para o estudo da literatura/do texto literário, questões relacionadas aos gêneros e estilos capazes de prescrever a coincidência entre 'destinatário' e 'leitor'. Ou seja, para que se produza uma leitura literária, é preciso observar como os aspectos formais (composicionais) podem ser produtivos para leituras pertinentes de textos literários. Embora estejam inscritas no texto em si, nem todas as convenções de leitura (gêneros, estilos etc.) dos textos literários são conhecidas, necessariamente, daqueles que os leem. Apenas os leitores iniciados, ou seja, aqueles que recebem uma formação

[4] Flávio Aguiar propõe, de maneira bastante didática, um método para uma "[...] aproximação crítica de uma obra literária" (Aguiar, 2000, p. 21). Conforme o autor, são "[...] quatro operações fundamentais: a paráfrase, a análise, a interpretação e o comentário" (Aguiar, 2000, p. 21). É no procedimento de análise que o crítico tratará de questões formais. Aguiar entende, por análise, "[...] a caracterização da forma particular de uma obra, através da consideração de seus elementos internos e das relações que mantêm entre si. Por exemplo, no caso de um romance: tempo, espaço, personagens, foco narrativo, ponto de vista, natureza da ação, pois há ficções, e não só contemporâneas, que se caracterizam pela sua falta ou impossibilidade" (Aguiar, 2000, p. 22). O autor lembra que uma 'crítica literária' estabelece conexões entre as operações apresentadas, que "[...] funcionam, em geral, de modo não estanque, isto é, trabalham ao mesmo tempo. Ao fazermos a paráfrase, já estamos entrando na análise e sugerindo a interpretação" (Aguiar, 2000, p. 24). As proposições de Aguiar dialogam com as proposições de Candido sobre a abordagem do texto literário.

[5] Na tese de doutoramento (Bosco, 2023), na qual grande parte das reflexões aqui propostas se encontram, a autora sugere que os enunciados dos livros didáticos direcionam a leitura dos textos literários, mesmo em textos que não se constituam como enunciados de questões.

específica (dada pela escola) têm acesso a ela. Nesse sentido, Hansen indica a 'liberdade condicional' dos leitores, havendo duas 'variáveis básicas', que 'estão sempre postas em relação em qualquer ato de leitura':

> [...] de um lado, os condicionamentos sociais do leitor e sua liberdade relativa de inovação; de outro, a estrutura retórica ou as convenções simbólicas do texto, que sempre constituem o destinatário, prescrevendo-lhe o modo adequado de ler. A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no 'deve' – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir (Hansen, 2005, p. 26, grifo do autor)[6].

Percebe-se que, nessa perspectiva, é necessário que convenções estéticas sejam consideradas para que a leitura literária se efetive. Assim, para se concretizar a leitura literária, o leitor deve ter conhecimentos sobre gêneros, sobre os estilos estéticos da escrita. Nesse sentido, ao levar suas reflexões para o campo do ensino, Hansen cita dois exemplos de pesquisas realizadas em escolas sobre a leitura de textos literários, uma delas envolvendo a leitura de *Os Lusíadas*, de Camões. Na investigação mencionada, para o trecho 'as armas e os barões assinalados', os estudantes produziram para a palavra 'armas' o sentido de 'revolveres calibre 38, escopetas, estiletes', sem se aperceber de que se tratava de uma figuração, ou seja, de que havia um deslocamento de sentido literal (sentido dicionarizado) da palavra, deslocamento esse produzido pelo emprego da sinédoque que altera o sentido de armas (objeto utilizado como defesa em uma luta) para o sentido de 'guerra' por meio de uma relação de contiguidade, pois armas são utilizadas em guerras. A interpretação do autor sobre este fato ou sobre esta inadequação dos alunos na atribuição de sentidos a esse termo foi a de que eles sobrepuseram suas próprias experiências à estrutura do texto, revelando a ausência de exercício da "[...] capacidade de percepção do artifício simbólico [...]" que a leitura literária "[...] pressupõe por definição" (Hansen, 2005, p. 31). A 'percepção do artifício simbólico', segundo o autor, é fundamental para a compreensão do tratamento dado à forma nos textos literários, e deve ser norteadora do trabalho de análise do texto literário no espaço escolar, pois é essa percepção que poderá oferecer ao leitor as ferramentas para compreender os sentidos que o texto e sua forma produzem tanto a partir de seus elementos internos quanto externos (relações com outros discursos, textos, fatos da história, da cultura etc): "[...] a enunciação dos textos de ficção refrata, desloca e condensa a significação, fazendo com que o significante admita significados simultâneos, decorrentes das associações semânticas do horizonte interno do discurso e também do seu horizonte externo" (Hansen, 2005, p. 29).

Outro exemplo de frustração de uma possível leitura literária pertinente é revelado por uma segunda pesquisa desenvolvida por orientandos de Hansen. Em uma experiência de leitura dos estudantes com a obra *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, destacou-se a percepção dos leitores de que a duração da cena de uma morte sangrenta, ocupando três páginas, não corresponderia ao mesmo acontecimento na vida real, o que decepcionou os jovens leitores. Ou seja, não fazia parte do repertório dos estudantes que a escrita literária é um 'artifício'. Conforme Hansen, "[...] o artifício resulta de operações técnicas, como produto controlado racionalmente por preceitos, porque a ficção sempre constrói sentidos lógica e tecnicamente, diversamente da vida. Assim, o texto feito com o artifício do ato de fingir é artificial ou artificioso" (Hansen, 2005, p. 33). Desse modo, os estudantes citados podem até ter feito 'leituras' dos textos, mas não fizeram, segundo o autor, leituras literárias.

Dadas essas considerações, é válido questionar: os conhecimentos relacionados à forma aparecem (em sala de aula, em livros didáticos) como recursos de leitura, ou como conhecimentos estanques, ensinados como importantes em si mesmos? As práticas de leitura potencialmente promovidas em sala de aula (e pelos livros didáticos) indicam possibilidades para que essa formação leitora se aproxime conscientemente de uma leitura mais pertinente do texto literário, levando à investigação de 'qual concepção de homem', como afirma Candido, a obra configura? Se os elementos formais e/ou de construção estética são importantes recursos para uma leitura literária pertinente (Hansen, 2005), como eles são abordados no espaço escolar?

Pelo que Hansen estabelece em seu texto, é possível considerar que os aspectos estéticos, as convenções de leitura de determinados tempos e espaços históricos precisam chegar aos leitores por outras vias, não sendo necessariamente explícitas no texto em si, exigindo uma interpretação que necessita de mais do que a identificação do que está dito, observando-se 'como' está dito. Ou seja, é preciso um trabalho anterior ou concomitante à leitura do texto para ofertar esses conhecimentos aos estudantes/leitores. Um exemplo dessa necessidade de informações 'extratextuais', apresentado por Hansen, diz respeito às convenções de leitura

[6] Chartier e Hansen parecem compartilhar de uma perspectiva que toma a leitura dos textos como uma prática paradoxal que relaciona o jogo entre liberdade e condicionamento.

(ou convenções retóricas do gênero épico) que os estudantes não conheciam e que impediram, efetivamente, que leituras pertinentes de *Os Lusíadas* fossem realizadas pelos estudantes do ensino médio onde as pesquisas de seus orientados foram realizadas.

Considerações finais

Em síntese, neste trabalho, as práticas escolares de leitura foram compreendidas como atividades que estão conformadas pelos protocolos de leitura de uma 'comunidade de leitores' (Chartier, 1999) ou uma 'comunidade escolar de leitores' (Dionísio, 2000). Nessa comunidade específica, a leitura visada tenderia a se aproximar mais daquilo que se considera uma leitura 'especializada' dos textos literários (Zappone, 2008).

Para caracterizar o que seria uma leitura mais especializada, a partir de Zappone (2008), foram apresentadas ideias de Candido (2013) e Hansen (2005), para os quais a leitura da crítica (ou a leitura especializada) pressupõe considerações de aspectos formais das obras literárias, ou seja, consideração de suas características específicas enquanto arte. Esses aspectos, no entanto, não devem ser observados de forma estanque, mas como possibilidades de compreensão que possam levar os leitores a perceberem (ou a perscrutarem) a visão de homem e de mundo que a obra expressa, conforme propõe Candido (2013). Observou-se, também, a contribuição de Pilati (2018), que, no trabalho aqui citado, defende a observação do aspecto estético como primordial na concepção de educação literária defendida por Antonio Candido.

Reforça-se, portanto, neste texto, que, ainda que existam outros objetivos, é imprescindível observar os aspectos formais da construção do texto literário na abordagem da literatura em sala de aula, considerando-se que, na escola, um dos objetivos é promover leituras menos "[...] inocentes" (Colomer, 2007, p. 81), ou mais complexas e aprofundadas, visando à formação crítica.

Em um cenário do ensino de literatura no qual as considerações aqui apresentadas sejam consideradas fundamentais, a figura do professor deve ser posta em evidência já que ele, como mediador por excelência do processo de ensino-aprendizagem, é um dos grandes agentes da escola. Sem professores que saibam ler criticamente de modo aprofundado o texto literário, a leitura literária será, sempre, um ideal nunca alcançado. Para que ela seja possível, é fundamental que haja investimentos na formação de professores que sejam, efetivamente, 'leitores literários', ou seja, que busquem se aproximar de leituras mais pertinentes do texto literário, a fim de que possam, a partir de sua efetiva condição de leitores mais experientes, promover, na escola, a leitura literária na concepção aqui apresentada. E esta formação, como se sabe, depende de uma escola pública, de universidades e de cursos de Letras de qualidade, que promovam a formação (sempre continuada com cursos de pós-graduação e outros) de professores efetivamente leitores.

Referências

Aguiar, F. (2000). As questões da crítica literária. In M. H. Martins (Org.), *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagem interagente* (pp. 19-36). SENAC SP; Itaú Cultural.

Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ensino Médio. (2018). Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file

Bosco, M. J. P. (2023). *Abordagens da obra de Graciliano Ramos em livros didáticos brasileiros (1971-2021): construção estética e leitura literária* [Tese de Doutorado em Letras – Estudos Literários, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá].

Candido, A. (2011). *O direito à literatura* (Vários escritos, 5a ed.). Ouro sobre Azul.

Candido, A. (2013). *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880* (14a ed.). Ouro sobre Azul.

Candido, A. (2017). *Na sala de aula: cadernos de análise literária* (9a ed.). Ouro sobre Azul.

Cereja, W. R. (2005). *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. Atual.

Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados, 5*(11). https://revistas.usp.br/eav/article/view/8601

Chartier, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun* (R. C. C. Moraes, Trad.). UNESP.

Chartier, R. (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (M. D. Priori, Trad.). Universidade de Brasília.

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (L. Sandroni, Trad.). Global.

Dalvi, M. A. (2013). Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In M. A. Dalvi, N. Rezende, & R. Jover-Faleiros (Orgs.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 67-97). Parábola.

Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português*. Almedina.

Durão, F. A. (2016). *O que é crítica literária?* Nankin Editorial; Parábola Editorial.

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.

Hansen, J. A. (2005). Reorientações no campo da leitura literária. In M. Abreu, & N. Schapochnik (Orgs.), *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas* (pp. 13-44). Mercado de Letras.

Hansen, J. A. (2021). Nenhuma leitura é natural: o livro como signo. *Revista Ensaio Geral, 1*(2021), 11-22.

Pilati, A. (2018). Função humanizadora e especificidade estética: elementos da 'concepção de educação literária' presente no pensamento de Antonio Candido. In M. A. Fonseca & R. Schwarz (Orgs.), *Antonio Candido 100 anos* (pp. 211-225). Editora 34.

Pinheiro, H. (2006). Reflexões sobre o livro didático de literatura. In C. Bunzen, & M. Mendonça (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor* (pp. 103-116). Parábola Editorial.

Rezende, N. M. (2013). O ensino de literatura e a leitura literária. In M. A. Dalvi, N. Rezende, & R. Jover-Faleiros (Orgs.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 99-112). Parábola.

Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e educação em Debate, 7*(1), 286-293. https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575

Zappone, M. H. Y. (2008). Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação, 11*(1), 49-60.

Zilberman, R. (1988). *A leitura e o ensino da literatura* (Coleção Contexto Jovem). Contexto.