

A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA: LEITURA CRÍTICA E FRUIÇÃO ESTÉTICA NA SALA DE AULA

Elri Bandeira de SOUSA¹

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ebs.letras@gmail.com

Elionaldo Rofino de SOUSA²

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

elionaldorofino@gmail.com

O presente artigo apresenta uma discussão sobre o problema da formação do leitor de literatura. Do nosso ponto de vista, a construção de qualquer proposta intervenciva de ensino deve ser antecedida, de forma imediata ou não, da definição de pressupostos e de escolhas teórico-metodológicas sem as quais as práticas pedagógicas carecem de sentido e senso de orientação. Para tanto, expomos aqui, como ponto de partida, nossa posição acerca de dois dos Paradigmas do Ensino de Literatura, apresentados e examinados por Cosson (2021), e nossa tentativa de conciliar aspectos do Paradigma Analítico-Textual e do Paradigma da Formação do Leitor. Em seguida, revisamos autores que realizaram reflexões afins e nos posicionamos sobre aspectos de suas sugestões pedagógicas. Chamamos a esta proposta de integrativa, pois envolve primordialmente os polos do aluno e do texto. Em linhas gerais, nossa atenção, aqui, se detém no ensino e na leitura do texto literário na sala de aula como ponto de partida para a formação do leitor de literatura movido pelo gosto e pelo hábito. Essas atividades pressupõem o seguinte percurso: leitura, fruição, análise/interpretação, fruição. É nesse percurso que, a nosso ver, o aluno pode tornar-se um leitor autônomo de literatura. Este trabalho não é uma proposta de intervenção, mas uma discussão que se insere no debate atual sobre o ensino de literatura e a leitura crítica e estética do texto literário. Apoia-se, teoricamente, nos seguintes autores: Bordini & Aguiar (1988), Paulo Freire (2001), Cândido (2002; 2004), Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013), Cosson (2021) e Durão & Cechinel (2022).

Palavras-chaves: Formação do Leitor; Ensino de Literatura; Leitura Crítica; Fruição.

LITERATURE READERS' DEVELOPMENT: CRITICAL READING AND AESTHETIC ENJOYMENT IN THE CLASSROOM

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de Literatura na UAL/CFP/UFCG e no Mestrado Profissional em Letras (UFCG – Cajazeiras/PB).

² Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Cajazeiras/PB). Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Ceará e da Rede Municipal de Educação de Barro/CE.

The present article discusses the problem of literature readers' development. From our point of view, the construction of any interventional teaching proposal must be preceded, whether immediately or not, by the definition of assumptions and theoretical-methodological choices, without which, pedagogical practices lack meaning and direction. To this aim, we present here, as a starting point, our position on two of the Literature Teaching Paradigms, presented and examined by Cosson (2021), and our attempt to reconcile aspects of the Textual-Analytical Paradigm and the Reader's Development Paradigm. Then, we review authors who have conducted similar reflections and we position ourselves on aspects of their pedagogical suggestions. We named this proposal integrative, because it primarily involves the student and the text. In general terms, our focus here is on the teaching and reading of literary texts in the classroom as a starting point for readers' development of literature driven by taste and habit. These activities presuppose the following path: reading, enjoyment, analysis/interpretation, and enjoyment. It is through this path that, in our perspective, students can become autonomous readers of literature. This work is not a proposal for intervention, but rather a discussion which is part of the current debate on the teaching of literature and the critical and aesthetic reading of literary texts. It is theoretically based on the following authors: Bordini & Aguiar (1988), Paulo Freire (2001), Cândido (2002; 2004), Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013), Cosson (2021), and Durão & Cechinel (2022).

Keywords: Readers' Development; Literature Teaching; Critical Reading; Enjoyment.

Considerações iniciais

Na década de 1980, intensificaram-se, no Brasil, as discussões em torno da leitura, no contexto da chamada “crise do ensino”. Faz parte desse processo o debate sobre as relações entre literatura e educação e a crítica às práticas escolares que relegam a um segundo plano a leitura do texto literário. Logo, um tópico importante dessa problemática geral é a formação do leitor de literatura. Em termos de teoria da literatura, ganha algum espaço uma nova perspectiva, a da Estética da Recepção, que dá destaque ao leitor, à experiência estética, às novas possibilidades de interpretação do texto literário e suas possíveis repercussões no ensino. São essas, em linhas gerais, as questões e preocupações que ocupam pesquisadores como Luiz Costa Lima (2002), Bordini e Aguiar (1988) e Regina Zilberman (1989), entre outros.

Com o passar do tempo, essas questões não se esgotaram. Os paradigmas tradicionais do ensino de literatura vêm sendo questionados, e novos paradigmas são

postos em prática, como respostas à crise do ensino e da leitura do texto literário. Os mais recentes são o Paradigma analítico-textual, o Paradigma Social-identitário, o Paradigma da Formação do Leitor e o Paradigma do Letramento Literário.

Na obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*, Rildo Cosson (2021), com apoio em concepções de Thomas Kuhn, divide a história do ensino de literatura no Brasil em seis paradigmas distribuídos na linha do tempo. O autor avalia, porém, que nenhum paradigma desapareceu totalmente em face do advento de outro e que alguns de seus pressupostos e práticas convivem, em maior ou em menor grau, numa mesma época ou em uma mesma sala de aula.

Ao retomarmos essa discussão, tentamos nos posicionar do seguinte modo: o Paradigma Analítico-textual e o Paradigma da Formação do Leitor, embora apresentem algumas incompatibilidades, são complementares. Em reação à crise dos estudos literários, ambos demandam a leitura e o estudo da obra, cada um a seu modo. Nisso, estão próximos da visão de Todorov em *A Literatura em Perigo* (2021), segundo o qual a literatura está cada vez mais ausente da sala de aula. Esse lugar é ocupado pelos textos da crítica, da teoria e da história literária, que dão base para uma aula sobre literatura, mas sem a presença da literatura. Para os defensores dos citados paradigmas e para o ensaísta búlgaro, essa situação precisa se inverter.

O presente artigo não apresenta, nas páginas a seguir, uma proposta de intervenção para a sala de aula. Em vez disso, insere-se na necessária discussão de pressupostos teórico-metodológicos sem a qual qualquer atividade acadêmica padece da falta de fundamento e de senso de orientação. Começamos por expor nossa posição acerca de dois dos Paradigmas do Ensino de Literatura analisados por Cosson (2021), que são o Paradigma Analítico-textual e o Paradigma da Formação do Leitor, e seguimos em frente, apoiados na hipótese de conciliação de alguns pressupostos desses paradigmas.

Apresentamos esta perspectiva como “integrativa”, expressão já usada por Antonio Candido (2000), sempre atento às relações entre literatura e sociedade. Mas ela também pode se ampliar, agregando outros sentidos: o “modo integrativo” adotado por Dalvi; Resende e Jover-Feleiros (2013) envolve a leitura e a escrita literárias; o ensino de literatura; o sujeito leitor de literatura; a formação de professores; os currículos e os métodos de ensino de leitura e de literatura etc.

Assumindo alguns desses sentidos, nossa proposta de reflexão incorpora, metodologicamente, os polos do aluno e o do texto, o do ensino e o da leitura, mas sem ignorar o contexto – tão caro a Candido – quando do estudo de uma obra. Com isso, objetivamos a formação do aluno-leitor, capacitado a fazer a leitura crítica, mas também apreciativa das obras.

Justificamos nossa escolha da seguinte forma: nenhum paradigma mostra-se plenamente satisfatório. Todos eles são alvo de críticas pertinentes. Conciliar perspectivas e posições de dois desses paradigmas é apenas uma forma de nos inserir no debate sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário, contribuindo com possíveis avanços no enfrentamento da “crise da leitura” e da redução do espaço da literatura na sala de aula.

Dois Paradigmas do Ensino de Literatura, de acordo com Rildo Cosson

Cosson (2021) apresenta, na obra já citada, as diversas transformações por que passou o ensino de literatura no Brasil. A cada conjunto de saberes, práticas, conceitos e técnicas que dominam em diferentes períodos de nossa história e se sucedem, o citado autor denomina de paradigma. São eles: o Paradigma Moral-gramatical, o Paradigma Histórico-nacional, o Paradigma Analítico-textual, o Paradigma Social-identitário, o Paradigma da Formação do Leitor e o Paradigma do Letramento Literário.

Se é possível constatar o domínio de um paradigma em determinada fase do ensino

de literatura no Brasil, esse domínio não significa exclusividade, mesmo por que os traços gerais de um paradigma não se apagam com o advento de um novo. Um exemplo de como convivem, na contemporaneidade, práticas de paradigmas diferentes é o caráter moralista da escolha de livros de literatura em algumas instituições. Essa escolha é um resíduo do Paradigma Moral-gramatical. Outro exemplo: o Paradigma da Formação do Leitor no ensino fundamental promove a leitura do texto literário na sala de aula, ao passo que, no Ensino Médio, tendo em vista o vestibular ou o ENEM, a ênfase recai sobre a história literária e os estilos de épocas, o que é mais comum no Paradigma Histórico-nacional. Nada impede que, em algumas instituições de ensino, predomine a tendência que se atém à estrutura do texto, própria do Paradigma Analítico-textual, enquanto em outras se valorize a leitura do texto como expressão de identidades sociais, inerente ao Paradigma Social-identitário.

Não caberia afirmar que Cosson, em sua esquematização, deixou de lado um provável Paradigma Dialético ou Integrativo? Talvez se possa objetar que o Paradigma do Letramento Literário esteja mais próximo disso, uma vez que pressupõe a relação entre texto, contexto e intertexto. A nosso ver, talvez falte, na formulação e prática desse paradigma, uma ênfase maior na observância desse tripé teórico-metodológico.

O Paradigma Analítico-textual é centrado na elaboração estética das obras. Enfatiza o protagonismo do leitor aprendiz e a leitura intensiva dos textos. Como consequência, confere à história literária um papel secundário, reduz a importância do livro didático e propõe “a leitura literária de textos completos e diversificados, assim como faz da leitura do texto em si mesmo o ponto central e essencial no processo de ensino da literatura” (Cosson, 2021, p. 72).

A concepção de literatura nesse paradigma não respalda tudo o que foi escrito dentro das fronteiras de um gênero, nem mesmo por um autor em determinada época. Só

cabem nesse campo aquelas obras que se notabilizam pela “capacidade de expressão estética através da língua escrita” (Cosson, 2021, p. 73). Essa ênfase na singularidade literária deixa à margem diversos gêneros que, numa espécie de alargamento conceitual, Cândido (2004) considerou como literatura: folclore, lenda, chiste etc. Eis uma das principais objeções dos críticos desse paradigma – especialmente os adeptos da sociologia da literatura de diversos matizes. Como classificar essas formas mais simples? Qual o lugar da literatura oral, já que o paradigma elege como singular apenas parte da literatura escrita? Se o que importa é o grau de elaboração estética das obras, como ignorar o espaço e o tempo em que as obras foram produzidas?

O que há de mais próximo a essa concepção de literatura são expressões como “conceito de literariedade”, “estranhamento”, “linguagem literária *versus* linguagem comum”, “função poética da linguagem”, “arte como procedimento” etc. Como se vê, esse paradigma é um desdobramento, no plano da educação, de concepções imanentistas da literatura advindos da estilística, da *new criticism*, do formalismo russo e do estruturalismo.

Assim,

A obra literária vale porque é única em sua engenhosidade, em seu modo de expressar uma visão de mundo, na forma de transformar aspectos da realidade em produto estético. Em direção semelhante, pode ser anotado o estranhamento ou a desautomatização que a obra promove, conduzindo a atenção para seus aspectos formais e demandando uma relação não pragmática com seu conteúdo (Cosson, 2021, p. 76).

Para esse paradigma, a literatura vale pelo modo como trata os temas e por conter camadas e camadas de sentido. Porém, a mesma estrutura que organiza conteúdos de forma singular também se compõe de lacunas propositais, o que possibilita ao leitor não só a fruição estética, mas o exercício da imaginação e do raciocínio no confronto com a obra.

Uma vez descrito o paradigma, fica fácil entender o que ele propõe. Assim, “o

objetivo principal do ensino de literatura no paradigma analítico-textual é desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade” (Cosson, 2021, p. 78). Em decorrência desse primeiro objetivo, o segundo é dar ao aluno instrumentos para que ele desenvolva a capacidade de análise dos textos. O terceiro é fomentar “o domínio conceitual e operacional das categorias de análise que são aplicadas na leitura do texto literário” (Cosson, 2021, p. 78).

A finalidade do paradigma não é, portanto, identificar a literatura nacional, os estilos de época, o estilo de determinado autor, mas realizar um estudo que se centra na forma da obra. Esse procedimento, também denominado como *close reading* pelos adeptos do *new criticism*, volta-se para a estrutura ou a tessitura textual e “requer conhecimentos linguísticos, poéticos e retóricos específicos”, necessários à adequada descrição e análise dos elementos formais que compõem a obra (Cosson, 2021, p. 79).

Poder-se-iam apontar pelo menos dois limites nesses objetivos. O primeiro seria o seguinte: como a obra contém em si mesma os elementos necessários a sua leitura, a análise dispensa pressupostos subjetivos, considerações sobre o autor e marcas do contexto internalizadas textualmente. O segundo diz respeito ao papel do professor: mais do que transmitir conhecimentos, o professor realiza a análise e interpretação de textos em sala de aula, apresentando-se como um modelo a ser “imitado” pelo aluno, embora não se trate de imitação servil, mas aproximada.

Como ficaria o problema da fruição? A opinião de que a análise inibe a fruição é contestada da seguinte forma: “a análise é um procedimento de conhecimento, isto é, ela favorece a fruição mais adequada por que procura desvelar quais elementos do texto colaboram para o efeito estético e, assim, levar a uma compreensão mais profunda do texto” (Cosson, 2021, p. 82). Há outro problema a considerar, que envolve certo desequilíbrio metodológico: se o analista não for suficientemente habilidoso, corre o risco

de realizar descrições excessivas em detrimento da interpretação, reduzindo o foco no conteúdo em favor da forma.

Nesse paradigma, o aluno assume a posição de aprendiz ou leitor aprendiz. Que crítica recai sobre essa posição? O aluno depende muito da intervenção do professor. As principais atividades em sala de aula são: a análise de obras feita pelo professor e a análise feita pelo aluno, sendo esta última supervisionada pelo professor e tendo por referência o modelo apresentado por este. Outra crítica é a seguinte: vislumbra-se o aluno ideal, e não o aluno real: ficam em segundo plano os conhecimentos prévios, a identidade, as condições sociais e as aptidões deste último (Cosson, 2021, p. 84).

Composta de quatro etapas, a análise textual tem seu coroamento na intepretação, assim definida por Cosson (2021, p. 92):

Trata-se de assinalar o que diz a obra por meio de seus recursos formais, isto é, mostrar que aquilo que a obra diz está indissociavelmente ligado ao seu modo de dizer. O resultado final é o desvelamento do texto em níveis mais profundos, confirmando ou retificando e expandindo as impressões da leitura inicial, fundamentando tecnicamente a interpretação dada à obra.

As três etapas iniciais da análise são: a distribuição e apresentação do texto; a leitura de reconhecimento; e a análise propriamente dita, que consiste na descrição detalhada do texto conforme as categorias analíticas previamente apontadas. A análise e a interpretação são, a nosso ver, o ponto alto de um conjunto de atividades que objetivam a crítica textual, o prazer da leitura e, em última instância, a formação do leitor de literatura.

Passemos ao Paradigma da Formação do Leitor. Segundo Cosson (2021, p. 164-165), esse paradigma repousa sobre um suporte teórico-metodológico que agrupa diversas fontes: a sociologia da leitura, a história da leitura, a estética da recepção, as teorias pedagógicas inspiradas em Vygotsky (de onde parece vir o conceito de mediação), o pensamento de Paulo Freire e a teoria dos gêneros textuais do ensino de língua. Não por

acaso, elege o leitor como sujeito da leitura, que deixa de ser um mero receptor do texto e passa a ser, pelo menos para alguns defensores do paradigma, uma espécie de construtor do texto, no sentido de que traz à tona e atualiza seus sentidos, posto que se trata de leitura integral, e não só de fragmentos.

Pode-se observar, nesse paradigma, a ênfase na proposta de desenvolvimento pessoal e na fruição literária como resultado do encontro pessoal entre leitor e obra. Aqui, prevalece o objetivo da leitura extensiva sobre o da leitura intensiva, que é dominante no Paradigma Analítico-textual. Trata-se da formação do leitor como indivíduo, mas esse indivíduo é tomado fora de suas conexões sociais, um tanto isolado de seus pertencimentos e da vida em geral. É preciso lembrar, porém, que não há indivíduos e leitores isolados socialmente.

Esse processo de formação do leitor, que é complexo e de longa duração, seria abalizado por um critério de classificação dos livros a serem lidos pela criança e pelo adolescente de acordo com a faixa etária e a série escolar em que eles se encontram. Mas Cosson (2021, p. 130-131) considera que mesmo sendo justificada essa classificação das obras, em termos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, ela interessa mais ao *marketing* editorial e à própria burocracia escolar que ao aluno-leitor. Ela não seria adequada para formar cidadãos criativos, dotados de senso crítico e visão humanista.

Como o leitor é visto e qual o seu papel nesse Paradigma? Valoriza-se, na aula, o gosto ou o interesse do aluno-leitor na escolha de obras, o que possibilita a entrada em sala de aula daquelas que ali nunca entrariam; prevalece a gratuidade da leitura, já que esta não tem por finalidade a avaliação com atribuição de notas. O traço fundamental do paradigma não é a transmissão de um conhecimento, mas a leitura literária como uma prática. E nele, o aluno-leitor ocupa o centro de todas as atividades. Vejamos:

Ao contrário do professor, que se desdobra em três papéis, ainda que complementares entre si, o aluno parece ter uma única função no paradigma da formação do leitor: praticar a leitura dos textos literários. Para essa prática, são idealmente garantidos: liberdade de escolha dos textos, gratuidade da atividade, no sentido de liberação de cobrança das usuais tarefas escolares; e acolhimento da interpretação do leitor como legítima. Tudo isso em nome do gosto, do hábito e do prazer que essa prática de leitura deve trazer ao leitor (Cosson, 2021, p. 142).

Diferentemente do que ocorre no Paradigma Analítico-textual, nesse paradigma o aluno-leitor não é apenas o destinatário de uma formação determinada pelo professor. Ele é um dos agentes dessa formação, e essa formação resulta de uma negociação entre escola, aluno e professor, não mais da imposição da tradição, do cânone ou das obras pelo seu reconhecido valor estético. A ênfase está na negociação entre esses agentes e na mediação do professor, mas sempre em função do aluno-leitor. A aula já não envolve o estilo de época, a história literária ou o contexto da escrita da obra, mas uma prática, que gira em torno da leitura prazerosa do texto literário.

A obra é vista como indispensável por duas razões: é o principal instrumento para a formação do cidadão, a partir da escola, e para a criação do gosto e do hábito pela leitura. O que liga essas duas razões é a fruição, o prazer proporcionado pela leitura.

É porque se apresenta como deleite que a leitura literária inicia e consolida a competência de ler. Daí que essa forma de ler – a leitura prazerosa – seja ao mesmo tempo ponto de partida, parte do percurso e ponto de chegada na formação do leitor (Cosson, 2021, p. 134).

O prazer da leitura cria o gosto. Mas é preciso desenvolver o hábito. E este faz do aluno um leitor. A gratuidade e a liberdade do ato de ler têm como consequência a ausência de controles rígidos por parte do professor e, em alguns casos, a inexistência de cobrança da leitura com finalidade avaliativa. Em outros casos, alia-se a gratuidade da leitura ao registro da leitura. Mas, também com finalidade avaliativa, pode-se registrar o desempenho do aluno em termos de oralização em diversas atividades que envolvem a

competência leitora.

A concepção de literatura é oposta à do Paradigma Analítico-textual. O Paradigma da Formação do Leitor, conforme Cosson (2021, p. 129), “estende o rótulo de literatura ao vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola, em um alargamento bastante generoso da categoria”. Considera como texto literário livros-brinquedos, feitos para bebês; obras canônicas da literatura nacional; obras da literatura oral; a adaptação de clássicos; gêneros híbridos como crônicas e histórias em quadrinhos; canções populares; narrativas em cordel; livros de imagem; romances em série; memórias e biografias, ou seja, todo impresso de teor ficcional ou poético (Cosson, 2021, p. 129-130). Como se vê, essa concepção de literatura aproxima-se da que Cândido (2004) esboça no texto “O direito à literatura”.

A segmentação dos textos em literatura infantil, juvenil e adulta ou como literatura de massa, literatura erudita, literatura clássica, popular etc., restringe o trânsito das obras nas escolas. Esse tipo rígido de classificação impõe barreiras ao desenvolvimento do leitor. Sem contar que isolar e rotular os textos assim em blocos pode inibir o processo de construção de leituras plurais (Cosson, 2021, p. 131). Embora essa concepção de literatura apresente um rótulo bastante ampliado, ainda assim ele é limitado pela ideia de objeto impresso.

Uma vez expostas a concepção de literatura e a posição do aluno-leitor no paradigma, os objetivos resultam claros:

Dentro do objetivo geral da formação do leitor que é, obviamente, a razão principal do ensino de literatura na escola, há três outros objetivos ‘específicos’ que juntos ou separados, a depender da abordagem teórica que os informa, constituem a base pedagógica deste paradigma: desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo (Cosson, 2021, p. 134).

Só os textos literários teriam condições de levar a escola a alcançar tais objetivos:

eles apresentam diferentes concepções da vida e do mundo (o que possibilita a formação do pensamento crítico) e empregam uma linguagem criativa, estética – cujo domínio ou familiaridade estimula a imaginação e a criatividade. O que se espera é que fruição e conhecimento caminhem juntos, num crescendo.

Para Cosson (2021, p. 136), duas consequências negativas dos objetivos do Paradigma da Formação do Leitor são a “mitificação da leitura como panaceia universal” e “a recusa do trabalho pedagógico com o texto literário”. Mas o principal problema, segundo o citado pesquisador, é o apagamento do caráter social da leitura, ou seja, das “condições de letramento que todo ato de ler revela”. Por outro lado, a formação do leitor autônomo parece ser seu grande mérito.

Qual a posição do professor nesse paradigma que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem? Enquanto no Paradigma Analítico-textual espera-se que o professor seja um técnico no trato das obras canônicas, um conhecedor da crítica, da teoria e dos métodos de aplicação, no Paradigma da Formação do Leitor ele deve ser um mediador e um apaixonado pela literatura – posto que dela é um leitor-modelo e nela construiu seu próprio repertório. Como mediador e “animador da leitura”, não lhe cabe impor obras ao aluno, mas apenas propor. Vê-se que sua função maior já não é a de ensinar, transmitir, mas de colaborar, de se colocar como um elo entre o aluno-leitor e o texto (Cosson, 2021, p. 141). As velhas formas de avaliação do aluno também lhe são subtraídas, pois elas contrariam a ideia de liberdade, fruição e gratuidade da atividade leitora. Restam-lhe formas alternativas, desde que não comprometam esses novos objetivos.

É fácil deduzir que, na avaliação de Cosson (2021, p. 137) o Paradigma da Formação do Leitor, além de restringir o papel do professor, envolve atividades sem caráter pedagógico, pois promove exclusivamente o “ler por ler”, que visa ao deleite

almejado pelo aluno no ato da leitura.

A nosso ver, uma vez mantida a abordagem crítica do texto e a fruição, que também é tributária da interpretação, esta não pode ser feita dispensando-se o trabalho do professor, acadêmica e tecnicamente preparado para isso. Se sua função de mediador supõe uma perspectiva democrática do processo de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimento em parceria com o aluno, essa função deve abranger a de provocador e líder de todo o processo, sem, no entanto, resvalar no autoritarismo.

A formação do leitor de literatura: outras palavras

Passemos às considerações feitas por duas pesquisadoras brasileiras no final da década de 1980 cujas posições, tributárias da Estética da Recepção, permanecem válidas, em grande parte. Após apresentarem a questão da “formação do leitor” e os “interesses de leitura e seleção de textos”, Bordini e Aguiar (1988) voltam-se para a “necessidade de metodologia” e apresentam, como resultado de extensa pesquisa realizada no âmbito da PUC Rio Grande do Sul, entre os anos de 1983 e 1986, as seguintes propostas de atuação pedagógica: “método científico”, “método criativo”, “método recepcional”, “método comunicacional” e “método simiológico”.

Sobre esses métodos, as informações que nos interessam aqui são as seguintes: 1 – resultam em ações educacionais diferentes, posto que cada um deles tem por base uma teoria distinta, seja da arte, da ciência, da linguagem ou da literatura; 2 – pressupõem a diversidade de alunos e de situações escolares, mas guardam em comum certos traços de identidade, orientando-se na perspectiva do prazer do texto e da dimensão lúdica da leitura (Bordini; Aguiar, 1988).

Para essas autoras, a palavra escrita é uma conquista sobre a memória, que prevalecia nas sociedades ágrafas. As classes dominantes, em diversas sociedades, se

apropriaram da escrita e, desse modo, controlaram grande parte do conhecimento. É pela escrita que se fixaram com maior segurança as ideias e os conhecimentos acumulados historicamente. Assim, ainda hoje os que não a dominam têm maior dificuldade de participação política e de acesso ao patrimônio cultural coletivo (Bordini; Aguiar, 1988, p. 10). Com o avanço da escrita, a tendência é a desvalorização e o desprestígio das outras formas de leitura, especialmente a leitura oral.

O avanço e a consolidação da escrita, nas sociedades modernas e contemporâneas, passaram a determinar um conceito limitado de texto. Mas texto – isto é consenso – não é apenas o que assume a forma da escrita. Outros códigos sociais pelos quais se organizam os sentidos também são textos: cinema, televisão, esportes, moda, literatura oral, artesanato etc. Mesmo assim, Conferindo à escola a função de formar o leitor, destruiu-se a noção de texto como representação simbólica de todas as produções humanas, restando o livro como mediação para qualquer conhecimento (Bordini; Aguiar, 1988, p. 11).

As autoras não usam o termo “letramento”. Este ainda não tomara corpo nos meios acadêmicos. Como Paulo Freire (2001), empregam o termo “alfabetização”, embora, a nosso ver, com sentido alargado, como o faz esse pedagogo brasileiro. Vêem a escola como uma espécie de porta-voz dos valores das classes dominantes e das classes médias. A questão é complexa, mas o fato é que a educação formal impõe barreiras à classe dominada, que não se identifica com aqueles valores e com o próprio currículo da escola (Bordini; Aguiar, 1988, p. 12-13). O desafio, porém, é fazer que todos tenham acesso e domínio aos diversos gêneros de texto – escritos ou não –, que superem as barreiras linguísticas ao exercício da cidadania.

Não é verdade, segundo as autoras, que o problema da leitura se limite à classe trabalhadora. Por um lado, o pragmatismo dominante desconsidera o livro e materiais didáticos como meios para formar um profissional exitoso, exercendo uma atividade

rentável; por outro, nem todos os grupos sociais – não só os trabalhadores – se identificam com o que propõe a educação formal. As pesquisadoras sugerem, então, que “as soluções possíveis se orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos vários, que dêem conta das diferentes representações sociais” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 13).

Uma questão que nos parece fundamental no que diz respeito às relações entre o leitor e o texto literário envolve as lacunas e a plurissignificação textual. Para Borgini e Aguiar (1988, p. 14-15), com apoio na Estética da Recepção,

Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência. Isso explica por que se pode representar toda uma vida numa novela de cem páginas sem que se perca a ilusão de realidade dos eventos narrados

As lacunas e a polissemia conferem ao texto literário sua singularidade, diferentemente do que se dá com o texto não literário, que “contém indicadores muito mais rígidos e presos ao contexto de comunicação, não deixando margem à livre movimentação do leitor” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 15). Por seus aspectos em aberto, o texto literário provoca a imaginação e a criatividade do leitor que, de algum modo, atualiza a plurissignificação sugerida pela forma. Isso parece fundamental na formação do aluno-leitor de literatura, apesar dos obstáculos sociais (Borgini; Aguiar, 1988, p. 15).

Bordini e Aguiar (1988, p. 18) consideram que investir na formação do leitor implica “incentivá-lo ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária”. O papel da escola é decisivo nesse processo, mas é preciso que o hábito de leitura não seja apenas uma resposta à provocação institucional. O hábito só se dá por formado quando o leitor busca a literatura de forma autônoma e consciente, quando surge da disposição de encarar o texto como “nova alternativa existencial”.

O leitor formado, autônomo, é aquele que, tendo assimilado os protocolos de leitura

crítica e apreciativa do texto literário, apropria-se deste, independentemente de tarefas escolares rotineiras e de atividades de avaliação. Mas, para que o hábito de leitura se forme é preciso que o aluno seja estimulado a ler livros que tratem de questões significativas para ele, o que quer dizer que as obras podem ser da literatura brasileira canônica, da literatura infantojuvenil, da literatura periférica ou da literatura universal.

Quando, enfim, a leitura é também uma atividade lúdica, prezerosa, mas ao mesmo tempo significativa, livre da obrigatoriedade escolar, parece estar dado o primeiro passo no sentido da formação do leitor literário. O passo seguinte é um novo desafio: a leitura de obras que não estão no horizonte de expectativa do leitor. Esse desafio resulta em acrescentar novo repertório ao já existente, mantendo-se o prazer da leitura, incorporando-se nova experiência estética e a aquisição de novos conhecimentos (Bordini; Aguiar, 1988, p. 18-19).

A formação do leitor, via de regra, começa na infância. Para tanto, é preciso que se garanta à criança o acesso às obras, à palavra escrita ou falada – à palavra literária, na forma de ficção em prosa e de poesia, com suas figuras, imagens, ritmos, estratégias dramáticas e narrativas capazes de despertar e alimentar a imaginação etc. Esse processo, apesar das idas e vindas em vias tortuosas, intensifica-se progressivamente, ao longo da vida escolar e da vida privada, desde que haja condições sociais para isso. Vai da apreciação lúdica à apreciação estética e crítica das obras, o que não implica o crescente desprazer da leitura; pelo contrário.

Annie Rouxel (2013, p. 17) avalia os vários avanços que afetam as noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária. A partir dessa reflexão, a autora (2013, p. 20) discute aspectos metodológicos e afirma o seguinte:

Pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre,

responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra.

Não só pela citação acima, mas pelo texto a que pertence, verificamos que a dimensão estética não é prioridade entre os objetivos elencados pela autora para o ensino de literatura. Quando muito, é uma delas. Rouxel (2013, p. 18) já havia anotado avanços ocorridos na pesquisa em literatura e em didática da literatura. Entre eles, chama-nos à atenção a passagem de uma concepção autotélica da literatura a uma concepção da literatura enquanto ato de comunicação. A partir de então, segundo a autora, cresce o interesse pelo conteúdo existencial das obras e pelos valores éticos e estéticos. Mas, a nosso ver, esse novo paradigma posiciona os valores estéticos como apenas um entre outros.

O que parece, de fato, orientar esse novo paradigma, é a formação do leitor como sujeito autônomo, livre. Daí por que a formação só pode ocorrer, por um lado, se ele for um leitor ativo; por outro, se não for imposta a ele uma interpretação única do texto literário por parte do professor.

A formação do leitor implica, a nosso ver, saberes que possam mediar da melhor forma possível a tensão entre o texto e o leitor, não só na sala de aula, como propõe Rouxel, mas fora dela, na leitura privada. A autora opina que “se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo” (Rouxel, 2013, p. 22). Aqui, o professor, como mediador, não impõe sua leitura pessoal. Pelo contrário, faz da sala de aula um espaço intersubjetivo, regulador, lugar privilegiado do debate interpretativo, que põe em evidência a polissemia do texto literário e a diversidade de interpretação de cada sujeito envolvido.

Sendo o texto literário normalmente polissêmico, os diversos repertórios de cada

leitor podem contribuir com a confirmação desse caráter polissêmico do texto, mas, acima de tudo, devem proporcionar a construção de novos conhecimentos sobre o texto. Tal ganho seria impossível se o professor, ao invés de estimular a participação ativa dos alunos, apresentasse a sua interpretação, a interpretação autorizada, ou se se limitasse às atividades do livro didático. Por mais fundamentadas e criativas que sejam essas, elas tendem a ocupar o lugar da dinâmica inusitada dos eventos que envolvem os sujeitos na sala de aula.

Aguiar (2013, p. 153) inicia sua discussão afirmando que ler não é um ato passivo, não é apenas decifrar um código, mas perceber as interligações lógicas dos significados no interior de um texto. Ler é uma atividade. E, com apoio na Estética da Recepção, assevera que todo processo de leitura pressupõe essa participação ativa do leitor; que este não recebe apenas uma mensagem pronta e acabada.

O leitor interfere na construção de sentidos. Esta se dá a partir do preenchimento dos vazios propositais do texto literário e de acordo com sua experiência de leitura e de vida. Sobre esses vazios, definidos teoricamente por Wolfgang Iser, Karlheinz Stierle (2002, p. 148) observa: “a constituição do sentido pelo leitor é, para Iser, fundamentalmente, uma atividade criadora, que consiste no preenchimento dos vazios e das indeterminações produzidas pelo texto, das quais se apodera a capacidade imaginativa do leitor”. Usando suas próprias imagens mentais, o leitor seria instigado, no polo da recepção, a atuar como uma espécie da coautor da obra. Mas a produção de sentidos não depende só de sua reação ao texto. É a sintaxe do texto que fornece algumas pistas para que esse vazio seja preenchido.

Quando o leitor faz uma segunda leitura, tende a produzir novos significados, que arregimentam o “saldo” deixado pela primeira leitura. Mas, nem mesmo esta tem como ponto de partida um saldo zero. Entram em ação aquilo que, a nosso ver, o leitor já traz

como repertório mínimo: uma leitura do mundo e uma leitura da palavra, auferidas na vida social, no mundo que ele habita e nas leituras acumuladas até então (Freire, 2001).

Maria Amélia Dalvi (2013) revê, adapta e atualiza dez teses propostas pelo professor Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998) sobre o ensino do texto literário na aula de português. A proposta da citada pesquisadora é a de que a literatura – sem ser tomada como modelo para o uso da língua e sem se restringir aos “clássicos” ou aos “grandes escritores”, como se fez no passado – passe a ocupar o centro do ensino de língua como algo próximo, democrático, contextualizado, dessacralizado, passível de crítica e de apreciação estética, nas suas mais variadas e atualizadas modalidades. Tendo em vista os nossos objetivos neste artigo, destacamos e reorientamos alguns tópicos colhidos da adaptação e atualização levadas a efeito por Dalvi (2013, p. 77-81), referentes às dez teses propostas pelo citado pesquisador da literatura:

- O texto literário como o núcleo da disciplina, como “a manifestação da memória e da criatividade da Língua Portuguesa”;
- A seleção de textos literários pela sua qualidade estética e temática, capazes de desafiar, instigar e provocar os alunos;
- A busca da adequada articulação do texto literário no ensino da língua com textos visuais, musicais, filmicos e textos híbridos, nos mais diferentes suportes, linguagens e circuitos;
- Contextualização da análise e interpretação dos textos literários, levando em consideração o tempo da escrita e o tempo ficcional (quando for o caso) a que se refere, partindo-se do próprio texto – posto que ele deve ser, sempre, o núcleo, o ponto de partida e de chegada da aula;
- Formação de leitores com gosto, hábito, sensibilidade estética, capacidade crítica, para além das atividades de avaliação realizadas periodicamente pela

escola;

- Formação de leitores capazes de considerar as múltiplas possibilidades analítico-interpretativas do texto literário, sem que plurissignificação se confunda com projeção indiscriminada da subjetividade do leitor sobre o texto literário;
- Formação de leitores capazes de “negociar” sua memória, imaginação, experiência de vida, repertório, expectativas e senso crítico com o texto, de modo que sua relação com o professor e os colegas, na atividade de vivência, análise e interpretação, seja de respeito à alteridade e não de submissão à autoridade e às leituras impostas pelo material didático ou por outrem;
- Formação de leitores capazes de identificar intertextualidade e refigurações formais e temáticas entre obras da tradição literária, sejam obras canônicas, populares ou “marginais”, do presente ou do passado;
- Formação de leitores capazes de se apropriar de terminologias crítico-teóricas necessárias a uma leitura atenta e estética das obras, sem que a teoria e as afirmações da crítica ocupem o lugar central do texto literário na atividade analítico-interpretativa.

Os tópicos acima apontam em várias direções, entre as quais destacamos: 1 – os textos literários devem ser o objeto de estudo por excelência da aula de Língua Portuguesa; 2 – as análises devem partir, sempre, do próprio texto, tomado como objeto estético; 3 – o trabalho com o texto deve prever as várias possibilidades analítico-interpretativas; 4 – a formação de leitores capazes de identificar a intertextualidade entre obras; 5 – a formação de leitores capazes de dominar a metalinguagem crítico-teórica, sem que esta ofusque a posição nuclear das obras nas aulas da disciplina.

Se a proposta acima apresenta esse caráter abrangente e conciliador, reafirmamos,

sem deixar de considerar sua validade geral, nossa posição: a formação do leitor literário – sendo o primeiro deles o professor – implica o domínio de uma linguagem específica ou de linguagens específicas que são as linguagens da literatura – ainda quando a esta incorporam-se discursos não literários, como o faz com frequência o romance moderno e contemporâneo. São as estratégias das narrativas literárias, do poema, do texto dramático e demais gêneros intermediários que devem ocupar o primeiro plano da atenção analítica.

A escolarização da literatura com o objetivo de formar cidadãos e, particularmente, formar leitores literários nos apresenta o seguinte dilema: se, por um lado, a literatura tem um papel social, ideológico, por outro ela é arte, é jogo verbal, é invenção, é ficção, é meio de fruição. A nosso ver, formar o cidadão – cidadão leitor – é aceitar o desafio de considerar essas possibilidades oferecidas pelo texto literário. Afinal, sendo ele plurissignificativo em princípio, leituras fechadas demais tendem a empobrecê-lo semanticamente.

A leitura lúdica e a compulsória, a primeira de iniciativa do leitor, e a segunda, um protocolo institucional (próprio da escola e da Universidade), não se excluem necessariamente. Esse também é o ponto de vista de Rita Jover-Faleiros (2013, p. 129). Para essa pesquisadora, é preciso aproximar esses dois tipos de leitor

ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção dos(s) sentido(s) no ato da leitura.

Fábio Durão e Cechinel (2022, p. 15-16), embora não se atenham propriamente ao tema da formação do leitor de literatura, entendem que esta implica também a superação da leitura ingênua, ou seja, aquela que está interessada no segredo, no mistério, no desfecho, no *spoiler*. Essa superação corresponde à chegada do leitor ao estágio do questionamento crítico, à atenção para a forma do texto, não se dispensando, nesse nível, a possibilidade de

aplicação de ferramentas teóricas, especialmente para o caso do aluno do ensino médio.

Importante destacar que, para esses autores, a crise por que passa hoje o ensino de literatura envolve algumas variáveis, entre as quais destacamos: 1 – o texto literário já não é mais o centro da aula de literatura; 2 – conteúdos sobre literatura ocuparam esse lugar: são os estilos de época, excessivas teorizações (sobretudo nos Cursos de Letras) e o resumo de obras. Os autores propõem um retorno às obras, que podem ser lidas como passíveis de várias interpretações, sempre a partir da materialidade textual. Em outras palavras, é o que propõe o Paradigma Analítico-textual do ensino da literatura.

Ainda de acordo com esses pesquisadores, não sendo a obra dotada de um sentido preexistente e não sendo o leitor um ser isolado e silencioso, o leitor literário, em particular, em constante processo de formação, deve ser aquele que vai construir os sentidos para o texto, mas sempre a partir daquilo que só o texto permite.

Em literatura e na arte em geral, a forma não é apenas um meio, um veículo de um conteúdo. A forma é, também, um conteúdo, um fim em si mesma. Por isso, ao causar impacto, ela chama a atenção para si e para o seu modo de ser. Em outras palavras, formar o leitor não é apenas trainá-lo para que identifique o conteúdo através da forma, mas para que se aproprie, domine, reconheça e contemple a forma e seus inseparáveis conteúdos na arte.

Objetivando alcançar tais objetivos, apontamos duas trilhas que podem levar à formação do leitor: 1 – o mergulho no próprio texto, na sua especificidade quanto arranjo estético, o que requer uma leitura atenta, próxima à do *new criticism*; 2 – a ampliação do olhar e da atitude do leitor, levando-o a confrontar seu repertório particular com os sentidos do texto e as possíveis relações entre obra e contexto.

Considerações Finais

Eleger como polos o leitor e a obra e, ao mesmo tempo, traçar como objetivos a leitura crítica e a apreciação estética de textos literários pelo aluno em sala de aula foram os motes deste trabalho. Não objetivamos, portanto, a fruição sem finalidade pedagógica, como pretendem alguns; ou a abordagem crítica apenas, como querem outros.

Reafirmamos, como proposta, uma abordagem do texto literário na sala de aula que contemple, na medida do possível, alguns procedimentos dos dois paradigmas aqui apresentados e discutidos: a Formação do Leitor Literário (centrado no leitor) e o Paradigma Analítico-textual (centrado no texto). Os pontos de partida são, em suma, o leitor, com sua necessidade, repertório e pertencimento social; e o texto, examinado e fruído em sua especificidade e materialidade.

Tal abordagem, sendo integrativa, pode considerar, dependendo do texto examinado, as relações deste com o contexto e com outros textos. Estas e outras variáveis analíticas podem e devem ser convocadas para o exercício de análise, interpretação e fruição estética. Mas é preciso tomá-las sempre a partir do texto, do que ele sugere.

Por que análise crítica e apreciativa a um só tempo? Por que a um só tempo o leitor responde afetiva e cognitivamente ao texto, e não operando uma separação abstrata dessas duas instâncias subjetivas. Sem se separar muito do que a própria obra impõe como estrutura, a leitura – partindo igualmente do repertório do leitor – pode envolver o mínimo de criatividade.

Apenas destacar rimas, versos, estrofes, figuras, personagens, enredo, espaço, tempo ou outro aspecto isolado não é suficiente para oferecer uma leitura convincente da totalidade da obra. É preciso captar as conexões entre essas categorias, conexões essas que atuam provocando a fruição e a construção de sentidos. As fichas de leitura, largamente solicitadas dos alunos durante tanto tempo, não ajudam muito a apreender o essencial em arte e literatura. Pelo contrário, tendem a se limitar à descrição de aspectos isolados da

obra. Tendem a burocratizar a construção do conhecimento na Área.

Um dos maiores desafios na formação de leitores de literatura, além do ato de ler e interpretar o texto na sua integralidade, é formar leitores flexíveis, abertos à pluralidade de gêneros e de textos que, por sua vez, recobrem a pluralidade social e individual contemporânea. O leitor ideal é aquele que vai de Homero a Caio Fernando Abreu, passando por Sófocles, Lima Barreto, Clarice Lispector, Patativa do Assaré, Conceição Evaristo etc.

Sem apresentar, aqui, uma proposta de intervenção, o que nos moveu foi a intenção de contribuir com a discussão do problema da formação do leitor literário, a partir de alguns autores. A nosso ver, o ensino de literatura não pode prescindir de uma concepção integrativa. Esta deve envolver o sujeito leitor de literatura; a formação e as funções do professor; e as obras como objetos estéticos, mas passíveis de escolarização.

Somos da posição de que é possível conciliar fruição (Paradigma de Formação do Leitor) e análise (Paradigma analítico-textual), embora academicamente se insista tanto em se separar essas duas formas de contato com as obras. Mas é assim que elas se apresentam para nós, hoje, como apreciadores e pesquisadores do texto literário. É desse modo que procuramos contribuir para que elas se afastem dos perigos apontados, com razão, por Tzvetan Todorov.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. “O saldo da leitura”. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. (Série Estratégias de Ensino – 39).

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas; 27).

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000.

CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem”. In _ **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: contexto, 2021.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. (Série Estratégias de Ensino – 39).

DURÃO, Fábio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensino de literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JAUSS, Hans Robert. “A estética da recepção: colocações gerais”. In: LIMA, Luiz Costa (Seleção, Coordenação e Tradução). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOVER-FALEIROS, Rita. “Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura”. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. (Série Estratégias de Ensino – 39).

ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. (Série Estratégias de Ensino – 39).

STIERLE, Karlheinz. “Que significa a recepção dos textos ficcionais”. In: LIMA, Luiz Costa (Seleção, Coordenação e Tradução). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 13 ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2025
APROVADO EM: 28 de novembro de 2025
Publicado em dezembro de 2025