

Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática

*Tatiane Kaspari**

*Juracy Assmann Saraiva***

*Ernani Mügge****

Resumo

O artigo discute o tratamento dispensado ao texto literário e os desdobramentos do ato de ler, tanto na esfera pessoal quanto social, tendo, como pano de fundo, o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Para tal, vale-se especialmente dos preceitos da Estética da Recepção, que acentuam o protagonismo do leitor no processo de leitura, conferindo a ela uma dimensão libertadora e crítica. Esse posicionamento justifica a presença do texto literário no espaço acadêmico, onde se privilegia a formação do indivíduo. Garantindo aos alunos o acesso ao patrimônio literário, que lhes confere a sensação de pertencimento a um povo e a um país, o professor de nível superior assume o compromisso de auxiliar os estudantes a compreenderem sua realidade, além de contribuir para sua humanização.

Palavras-chave: Leitura. Texto literário. Formação linguística e humanizadora. Ensino Superior.

Considerações iniciais

A indagação sobre a necessidade da leitura e da carência dela está imersa em um contexto de desprestígio da obra literária, traduzido em pesquisas como “Retratos da leitura no Brasil”, em suas várias edições, e nas avaliações de desempenho do alunado brasileiro, como a “Prova Brasil”, que demonstram a incompetência leitora dos jovens brasileiros.

A conscientização sobre causas que contribuem para a rarefação da leitura motiva a busca por alternativas eficazes,

* Mestre e doutoranda (com bolsa PROSUP – Capes) em “Processos e Manifestações Culturais”, na Universidade Feevale.

** Doutora em Teoria Literária pela PUC/RS e Pós-Doutora em Teoria Literária pela UNICAMP. Professora e pesquisadora da Universidade Feevale e bolsista em produtividade do CNPq.

*** Bolsista de Pós-Doutorado – CAPES, na Universidade Feevale. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

que possam reverter esse quadro, mas elas esbarram em um círculo vicioso, em que o menosprezo pela leitura é apontado como decorrência da má formação dos profissionais da área da educação que, por sua vez, transferem o problema para o ensino fundamental e médio. Aparentemente inexistente, pois, um ponto de partida que possa atuar positivamente para a transformação dessa realidade, visto que se vive não só uma crise da leitura, mas uma crise da cultura.

Nesse contexto, pais e professores, responsáveis diretos pela formação de leitores, também não leem, sendo vítimas de um sistema que prestigia a cultura de massa e os apelos da tecnologia em detrimento do exercício solitário e reflexivo exigido pela leitura de textos literários. Por essa razão, no âmbito da universidade, os professores devem constituir um espaço privilegiado para engendrar ações viáveis e eficientes, que rompam com o círculo vicioso e garantam aos cidadãos, do presente e do futuro, o direito à literatura.

Esse posicionamento atribui à universidade não somente a tarefa de transformar os alunos em leitores, por meio de sua sensibilização para a arte literária, mas também a incumbência da missão de propor as bases teóricas necessárias, para que os futuros professores possam articular ações práticas que repercutam no ensino básico, em particular, e na sociedade, em geral. Assim, perspectivas que sublinhem o engendramento do texto como mecanismo “preguiçoso”

– que exige a participação do leitor – e subsídios que compreendam as expectativas desse e sua reação diante do que lê devem ser matéria fundamental dos cursos de licenciatura. Além disso, a finalidade intrínseca ao texto literário, que lhe confere funções sociais, sugere sua contraposição à visão autotélica da arte, uma vez que a leitura impulsiona processos de formação.

O presente artigo se orienta pela convicção de que é possível conferir ao texto literário um lugar privilegiado entre as manifestações da cultura, mas não esgota o debate sobre sua inserção nos cursos de licenciatura. Ele desconsidera iniciativas de ordem legal que possam se somar aos posicionamentos aqui explicitados, por exemplo, a oferta de disciplinas que interliguem literatura e história, literatura e direitos humanos, literatura e diversidade cultural, que podem desenvolver reflexões críticas acerca do contexto social contemporâneo.

Reflexões sobre a recepção textual

Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (*Felicidade Clandestina*. Clarice Lispector).

A trama do conto “Felicidade clandestina”, de que foi retirada essa epígrafe, desenha-se na imaginação do leitor enquanto seus olhos deslizam sobre a superfície textual. Por meio de um relato breve, a voz narrativa revela uma história pessoal pretérita: menina, pobre e ingênua, tem seu interesse pela leitura sadicamente manipulado por uma colega, filha do dono de uma livraria, a qual promete emprestar-lhe *As Reinações de Narizinho*. Por vários dias, a garota dirige-se à casa da dona do livro, que apresenta diversas alegações para declinar do empréstimo. Entretanto, após algum tempo, a mãe compreende o plano maldoso da filha, obrigando-a a ceder o livro, que vira objeto de contemplação e de gozo nas mãos da protagonista.

Ao final do conto, a imagem da menina balançando na rede com o livro ao colo ilustra uma concepção romântica de leitura, que seduz o ser humano e o motiva para um convívio harmônico e afável. A significação textual, porém, não se esgota nessa representação pueril, permitindo reflexões acerca dos desdobramentos do ato de ler: a contemplação do livro é suficiente para que a menina se transforme em mulher? A felicidade está na posse do livro-objeto ou na leitura de sua narrativa? Em que medida o jogo da ficção extrapola os limites textuais e invade o âmbito do real? Considerando as relações de poder implicadas na materialidade do escrito, quem é o dono do livro: quem o escreveu, Monteiro Lobato, ou quem o possui? Ler clandestinamente

traduz a organização social em que está inserido o leitor?

Em certa medida, a pretensa simplicidade textual do conto de Lispector, que deflagra inúmeras possibilidades de significado, concretizadas somente pela ação do leitor, mimetiza a complexidade do ato de ler. Tradicionalmente abordado como recepção passiva do conteúdo do texto, como decodificação linguística ou como busca pelo significado original ou próprio do escrito, o processo de leitura foi submetido, especialmente até a década de 1970, a estudos de natureza biográfica, linguística, estruturalista, sociológica. De modo geral, essas pesquisas centraram-se nos aspectos da identidade do autor, do processamento dos signos, das estruturas prototípicas, determinadas pelo gênero textual, ou do contexto histórico. O consequente desgaste dessas teorias, cujos modelos operavam entre a generalização e a excessiva limitação (SILVA, 2005; JOUVE, 2002), demandou novas reflexões sobre o processo de recepção textual: “os trabalhos da Escola de Constância, a análise semiótica, os estudos semiológicos e as teorias do leitor real” (JOUVE, 2002, p. 14) trouxeram contribuições para a compreensão da importância do leitor no processo de leitura.

Considerando a ordem cronológica de desenvolvimento dessas pesquisas, pode-se situar o início da nova abordagem científica da leitura nos estudos da Escola de Constância. Suas teorias bifurcaram-se na Estética da Recepção, definida,

sobretudo, por Hans Robert Jauss, e na Teoria do Efeito Estético, arquitetada por Wolfgang Iser. A partir de 1979, a análise semiótica encontra fôlego nos trabalhos de Umberto Eco, que propõe refletir sobre a maneira como um texto programa sua recepção, instituindo um leitor-modelo. Seguindo essa abordagem, em 1980, Philippe Hamon e M. Otten sugerem enfocar os aspectos pontuais que evidenciam características do ato de leitura. Por fim, em meados da década de 1980, Michel Picard lança um olhar psicanalítico sobre o leitor real, concreto, dotado de anseios, saberes, convenções sócio-históricas (JOUVE, 2002).

Salvaguardadas as diferenças entre os estudos acerca da recepção, é possível definir duas linhas gerais de abordagem: uma, que considera a leitura “em suas consequências globais na sociedade”, e outra, que enfoca o “efeito particular que produz no indivíduo” (JOUVE, 2002, p. 125). Para Jauss (1978), a análise da concretização do sentido de um texto deve considerar as duas dimensões que o integram, o efeito produzido pela obra, que é função da própria obra, e a recepção, que é determinada pelo destinatário da obra. Compreender a relação entre texto e leitor é um processo de fusão entre dois horizontes, uma vez que ela é “sempre, ao mesmo tempo, receptiva e ativa” (JAUSS, 1978, p. 259), integrando-se os momentos de produção e recepção do texto.

Sob esse enfoque, a leitura não pode ser visualizada como um processo uni-

lateral de transmissão de sentido, uma vez que o leitor projeta no texto

as expectativas concretas que correspondem ao horizonte de seus interesses, desejos, necessidades e experiências, tais quais são determinadas pela sociedade e classe à qual pertence como também pela sua história individual (JAUSS, 1978, p. 259).

Consequentemente, o êxtase que a protagonista de “Felicidade clandestina” experimenta não está restrito ao mundo fantástico, instituído pela narrativa, e às peripécias de Narizinho, mas também decorre do sentido que a garota atribui à leitura de um livro, que lhe fora interdito por sua condição financeira e social. Nesse contexto, a obra é um duplo vetor de subversão, uma vez que confere, à menina pobre, a posse do objeto e lhe permite a superação de sua realidade, quando vive a ficção como “rainha delicada”.

Por sua natureza subversiva, Jauss concebe a dimensão cultural da leitura, que pode interferir na transformação da sociedade pela transmissão, pela criação ou pela ruptura de normas. O horizonte contido nas obras reafirma ou confronta o horizonte do público, que pode incorporar o primeiro de “maneira espontânea na fruição das expectativas realizadas” (JAUSS, 1978, p. 259) ou reagir a ele com uma atitude reflexiva, de distanciamento crítico. A leitura tem, nessa perspectiva, um papel importante na (de) formação das mentalidades, uma vez que o impacto da obra, que se reflete no fortalecimento ou na desconstrução de convenções sociais, recai sobre a coleti-

vidade. Para a aplicação desse princípio, é fundamental situar historicamente a recepção ao texto, procedimento significativo, visto que “toda leitura de um texto é disfarçadamente atravessada por leituras anteriores que foram feitas dele” (JOUVE, 2002, p. 37).

Com efeito, livros de ampla aceitação social em determinada época podem apresentar-se, aos leitores de outro período, como ideologicamente inadequados. Disso pode ser exemplo a obra *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, referida no conto “Felicidade Clandestina”. Quando de seu lançamento, a obra reafirmou o horizonte de expectativas da época, e sua leitura foi vista como adequada ao público infantil, por aliar ludicidade, desenvolvimento linguístico e conhecimento cultural¹. Contudo, os escritos de Lobato estão envolvidos, atualmente, em uma controvérsia, porque lhe são atribuídos preconceitos étnico-raciais². Nesse embate, opõem-se leitores que interligam a literatura lobatiana a um posicionamento eugenista do autor³ e leitores que entendem passagens, consideradas polêmicas, como integrantes de uma literatura irônica e crítica e que, portanto, não deve ser interpretada literalmente⁴. Embora haja em “As Reinações de Narizinho” posicionamentos considerados preconceituosos sob a ótica atual, a obra deve ser temporalmente situada, para que sua avaliação não se limite a posicionamentos contemporâneos.

A diversidade de interpretações de um texto literário é natural, devido à

plurissignificação de sua linguagem. Todavia, mesmo textos redigidos sem propósito artístico conservam sua “condição plural” pela “descontextualização da mensagem escrita” (JOUVE, 2002, p. 25), que, diferentemente da comunicação oral, não costuma permitir a interação imediata e direta entre os interlocutores, nem organizar-se de forma plurissistêmica, com a ingerência de marcadores não verbais, como gestos e entonação (MARCUSCHI, 1988). Assim, segundo a análise do discurso, a unidade textual, quando expressa por meio da linguagem verbal escrita, não é plana nem simétrica, permitindo, em sua leitura,

[...] vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que encaminham-se em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo. Há várias perspectivas de leituras. [...] Os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto. Os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor, em relação ao texto. (ORLANDI, 1988, p. 59).

A singularidade presente no ato de leitura pode gerar a ilusão da legitimidade de toda e qualquer interpretação. No entanto, Umberto Eco adverte para a diferença entre a interpretação, baseada em elementos textuais, e o uso livre da obra ou o exercício de uma semiose ilimitada. Em sua compreensão, o texto é um “mecanismo preguiçoso”, que vive da valorização do sentido que o leitor

introduz, a partir da “cadeia de artifícios de expressão”, impressos na manifestação linguística (ECO, 1986, p. 35). Dotado de não ditos⁵, cada texto prevê um leitor-modelo, que não equivale ao destinatário real, mas sim a “um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (ECO, 1986, p. 45).

Também Wolfgang Iser concebe o texto como uma estrutura apelativa, que demanda a cooperação do leitor implícito. O processo de leitura, nessa concepção, exige um esforço no sentido de reduzir as ambiguidades ou de aceitar a multiplicidade de significados que se apresentam a partir da linguagem. Consequentemente, a subjetividade da recepção resulta da relação do leitor com o texto, cujo sentido é sedimentado na e pela linguagem.

Paul Ricoeur propõe pensar a interpretação como um processo em espiral, em que a meditação, cada vez que o texto é retomado, passa pelo mesmo ponto, mas sempre em outra altitude (RICOEUR, 1995). Esse posicionamento, aliado às teorias de Jauss, Iser e Eco, permite reconhecer como legítimas interpretações várias, mesmo quando a (re) leitura é feita pelo mesmo leitor, porém não permite toda e qualquer interpretação, porquanto o texto não abriga uma semiose infinita.

As alterações no ato de leitura explicam porque a narradora de “Felicidade clandestina” reconhece a distância en-

tre sua avaliação da situação narrada em relação à de quando era menina: a metáfora da mulher com seu amante só adquire sentido sob a ótica do adulto, que avalia o ato de leitura da personagem criança como uma atitude apartada de interpretações oficiais, emanadas da escola, dos críticos e, por isso mesmo, baseada no prazer, na satisfação de desejos íntimos. Além disso, a avaliação da narradora do conto traduz uma perspectiva metaficcional, que estabelece uma possibilidade de leitura contraposta a outras. Assim, enquanto a menina lê o livro, a narradora avalia a emoção de ler.

Efetivamente, a pluralidade reveste a própria compreensão do que seja o ato de ler. Dentre as tentativas de definir esse ato, é possível citar as seguintes afirmações:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura [...] Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2005, p. 45).

A leitura se manifesta, então, como experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. (SILVA, 2005, p. 95).

A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida. (COMPAGNON, 1999, p. 164).

“A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. Entre as numerosas sínteses propostas, fundamentamo-nos na de Gilles Thérien (1990, p. 1-4) [...] que vê na leitura um processo com cinco dimensões”: neurofisiológica (percepção, identificação e memorização dos signos), cognitiva (esforço de abstração que gera a compreensão textual), afetiva (identificação, atração do leitor pela obra), argumentativa (presença de um jogo de perspectivas que visa a envolver o leitor) e simbólica (ação nos modelos do imaginário coletivo). (JOUVE, 2002, p. 17. Adaptado pelos autores do artigo).

Apesar de suas particularidades, essas definições aproximam-se por considerarem o papel do leitor na construção de sentido, especialmente diante do texto literário. Nele, “a leitura é, antes de mais nada, uma desforra da infância” (JOUVE, 2002, p. 118). Em outras palavras, a leitura do texto literário, para ser legítima, não pode abdicar de suas dimensões libertadora e crítica. Nessas, emerge a importância do papel do leitor, pois “é por meio de sua atividade que a criação poética alcança seu fim: a transmissão de um saber”. A possibilidade, aí inscrita, confere “ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial” (ZILBERMAN, 1984, p. 79).

A ingenuidade da imagem da menina com um livro não deve enganar os profissionais do espaço acadêmico, que fazem da leitura a base de sua formação para a prática pedagógica: nessa singela imagem, o ser humano se vê intelectual, político, histórico, cultural e socialmente implicado. Por essa razão, a metáfora final que encerra o conto de Lispector

deflagra reflexões acerca dos impactos da leitura do texto literário sobre o indivíduo. A transmutação de menina para mulher, com amante, é, pois, um processo incorpóreo, que se efetiva por intermédio da ficção. Paralelamente, ele repercute na vivência física – como na sensação de êxtase causada pelo livro – por sua atuação no psíquico do sujeito. Nesse ponto, “Felicidade clandestina” corrobora a relevância e o impacto de um tipo específico de leitura, a literária, cuja importância é, todavia, muitas vezes, relativizada na atualidade.

Presumíveis impactos da leitura sobre o indivíduo e a sociedade

Até meados do século XX, no mundo ocidental, a valorização social da literatura devia-se à sua caracterização, quase consensual, como uma via privilegiada de acesso à cultura, sobretudo a erudita. Consequentemente, o “domínio” de obras canônicas era sinal distintivo até mesmo de classe social (PCNs, 2006, p. 51). Com a explosão das mídias e os avanços tecnológicos do mundo moderno, porém, a relevância da leitura do texto literário é posta em questão, uma vez que proliferam fontes de informação, de entretenimento e de reflexão social, concretizadas em gêneros textuais diversos, manifestados em diferentes linguagens. Nesse contexto, a literatura sofre influxos das demandas mercadológicas, sendo comum adaptações audiovisuais de obras

literárias, para atender a interesses do público consumidor. Por meio da transposição do texto verbal para o audiovisual, compacta-se o tempo de leitura e, geralmente, simplifica-se a interpretação da narrativa, que já se apresenta visualmente composta⁶ e organizada para o público receptor.

Esse cenário, talvez, conduza os mais pessimistas a concordarem com a declaração de Roland Barthes, que, em 1979, alerta: “Algo ronda a nossa história: a morte da literatura” (BARTHES apud MOISÉS, 2011). Essa tese não parece absurda se analisada a situação de países como o Brasil, em que o fascínio pelas mídias e o pouco apreço pelos textos literários nacionais são reforçados pela fragilidade do sistema educacional como um todo, a qual se reflete na formação dos acadêmicos, e pela desvalorização da própria cultura nacional, cujos valores, crenças e hábitos são suplantados pela incorporação, em especial, de elementos da cultura norte-americana.

Em contrapartida, rejeitando julgamentos ingênuos ou discriminatórios em relação a outras manifestações culturais, é possível defender o posicionamento de que a literatura mantém, na contemporaneidade, um papel essencial na formação do indivíduo e da nação. Isso decorre da própria natureza ficcional do texto literário, que é, simultaneamente, subjetivo e individual, social e coletivo.

A dimensão social da literatura tem por base a matéria que a compõe, as palavras, tecidas a partir de uma multidão

de fios ideológicos que servem para expor a trama das relações sociais em diferentes domínios (BAKHTIN, 1988, p. 42). Nesse sentido, os textos literários são um cronotopo, pois traduzem um tempo e um espaço determinados, dando lugar à emergência de diferentes discursos, sendo, igualmente, um campo de experimentação da linguagem.

Os textos literários remetem a contextos sócio-históricos e reproduzem um mundo de opiniões abstratas ou um mundo de crenças, figurativizando questões éticas, morais, religiosas, estéticas. Assim, eles interligam tempos distintos da história humana, introduzindo discussões em torno de temas como memória, identidade, nacionalidade, liberdade, justiça, amor, verdade, conhecimento. Paralelamente, os textos literários estabelecem uma relação enunciativa peculiar que dá aos receptores a oportunidade de se situarem como parte do universo representado e, ao mesmo tempo, de atuarem como participantes da produção de sentidos.

Por sua natureza ficcional, o texto literário dispensa a adequação do “mundo possível”, nele instituído, à realidade; todavia, apesar de ser fictício, não abandona sua relação com o real, nem com o presente histórico do leitor, que nele interferem. Isso ocorre porque a literatura, assim como outras artes, dá forma concreta a sentimentos, a dilemas, a angústias, a sonhos, por meio de representações simbólicas, criadas pela imaginação. Consequentemente, o discurso encenado

do texto literário estabelece correspondências com a realidade à medida que

a encenação é condição transcendental para os seres humanos, que, como desdobramentos de si próprios, nunca poderão presentificar-se plenamente, mas tão somente configurar uma possibilidade limitada de si. Em consequência, há um autodesdobramento contínuo diante da permanente alternância de “composição e decomposição de mundos fabricados”. (ISER, 1991, p. 77).

No jogo instituído pela ficção, revela-se a dimensão individual do processo de leitura do texto literário, que interage com a subjetividade de cada leitor. Milan Kundera (2005, p. 119) afirma que “o autor não escreve a obra para falar da sua própria vida, mas para iluminar, nos leitores, a vida deles”. Sob esse aspecto, a leitura do texto literário transforma-se em uma espécie de espelho do eu, simultaneamente deformador e informador. Na sua relação especular com o texto, o leitor identifica imagens que não convergem com sua situação existencial e imagens informadoras, que dizem respeito a ele mesmo e lhe possibilitam olhar para sua interioridade, reconhecer-se como um outro e, pela duplicação ficcional, observar a si mesmo (SARAIVA; MÜGGE, 2006).

Com efeito, o texto literário interfere na vida dos indivíduos e pode se transformar em uma experiência de autor-revelação ou de uma visão renovada, que auxilia o sujeito a ordenar seu caos interior. Além disso, a literatura é um núcleo gerador de solidariedade e uma energia que liberta o leitor das tensões e das constrictões da vida comum e rotineira,

por instituir situações que abrangem problemas humanos e por provocar a afetividade dos indivíduos. Acrescente-se, ainda, que, por reaproximar os homens devido a seus traços identitários e por sua herança coletiva, a literatura é um espaço de resistência contra a homogeneização cultural.

A função da literatura transcende, dessa forma, a de provocar prazer, ainda que esse também esteja presente no ato de leitura. Ao empreender seus esforços interpretativos ou ao reconstruir o texto com o envolvimento criativo de sua imaginação, o leitor reconhece não apenas sua capacidade subjetiva de compartilhar da ficção, mas também sua condição de sujeito social, inserido em uma modelagem histórica e cultural ampla de que seu imaginário faz parte. Dessa forma, a literatura preenche uma função antropológica que provém da malha social e que para ela retorna (SCHOLLHAMMER apud ROCHA, 1999, p. 118), sendo responsável pela formação do sujeito. Portanto, a obra de arte e, em especial, a literatura pode assumir a função de gerar, criticar e renovar padrões sociais de comportamento, tendo em vista que provoca a adesão afetiva do leitor por sua identificação com o universo representado, traduzindo, igualmente, o apelo à transformação da própria realidade social.

Esse apelo à transformação torna-se ainda mais incisivo no mundo atual, porque, conforme Antônio Candido (2004, p. 170), a contemporaneidade

tem como traço profundas contradições, visto que experiências desumanizadoras se conjugam ao “máximo de civilização”. Comparando o período presente a épocas passadas, o autor afirma que “chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza”, o que poderia viabilizar o fim da fome no mundo, caso não subsistisse a irracionalidade do comportamento do ser humano, responsável por um aumento cada vez maior da exclusão.

Entretanto, em meio à indiferença, o teórico constata uma “manifestação infusa da consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e pode ser atenuada consideravelmente no estágio atual dos recursos técnicos e de organização” (CANDIDO, 2004, p. 172). Portanto, Antônio Candido (2004) acredita ser possível transpor o atual estágio de barbárie devido aos avanços da técnica e a mudanças no processo civilizatório. Essas se revelam por posicionamentos no âmbito das crenças e dos valores de coletividades, as quais se manifestam em relação às injustiças sociais e diante das quais as classes dominantes já não podem se mostrar insensíveis.

Para Candido (2002, p. 80), a literatura é uma das marcas que compõem o processo civilizatório, porque, tanto no plano da produção quanto no da fruição, ela se baseia “numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia que decerto é coextensiva ao homem”, pois está tão presente em sua vida quan-

to estão as exigências elementares da alimentação e do sono.

Ao interligar a natureza imaginativa e ficcional do homem à arte e a manifestações do cotidiano marcadas pela fantasia, Antonio Candido (2004) defende a tese de que a literatura é um “bem incompressível”, isto é, um bem que não pode ser negado ao ser humano:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Como um bem inalienável ao homem, a literatura tem, para Antonio Candido (2002, p. 77-92), a função de humanizá-lo, o que legitima ou resume seu caráter transformador e que ganha forma no momento em que o texto literário é concretizado a partir da interação que o leitor com ele estabelece. Todavia, a ação formadora da literatura não é espontânea, mas decorre da materialidade de sua linguagem e da capacidade de introduzir relações com a vida, ao desenvolver

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Conforme Candido (2004), o acesso à literatura contribui para a humanização dos indivíduos, e esse processo relaciona-se à totalidade dos aspectos que atuam na formação do sujeito: o intelectual, o social, o emocional e o perceptivo. Formar-se como ser humano significa, pois, ampliar a capacidade de reflexão e adquirir novos conhecimentos que não se confundem com informações; significa abrir-se para o convívio social, em que a conjunção de experiências interpessoais é continuamente realimentada e no qual as trocas entre sujeitos aguçam a consciência do existir. Formar-se como ser humano por meio da literatura traduz-se pelo mergulho na interioridade por via da ficção, que permite a resolução de conflitos, e se expressa, também, pelo desenvolvimento de maior lucidez em face do entorno e pela capacidade de analisar os obstáculos da vida e de melhor enfrentá-los. A esses aspectos, interligam-se o desenvolvimento do senso da beleza, suscitado pela atitude admirativa diante da composição do texto literário, e o distanciamento crítico a que o humor se filia. Sobretudo, a literatura ensina que a vida é complexa e que cada subjetividade se constrói na relação com outras subjetividades, em um entrelaçar de semelhanças e de diferenças em que se afirma o pertencimento a grupos e a contextos sociais – cuja memória o texto preserva do esquecimento – e o pertencimento à própria humanidade.

Umberto Eco (2003, p. 19) também identifica a atividade humanizadora da

literatura, ressaltando que sua mais importante função é a educativa, “que não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo”. Para ele, a literatura clássica, aquela que transcende o tempo e que é imodificável, ensina ao homem as lições inexoráveis da vida: “a educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura” (ECO, 2003, p. 21).

Candido (2002, p. 82) vale-se da palavra “inculcamento” para explicar essa potencialidade da literatura de penetrar no ser humano:

Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 2002, p. 82).

Ele levanta a hipótese de que a criação artística pode atuar na formação da criança e do adolescente tanto quanto a família e a escola, mas em um nível que transcende o estritamente pedagógico, visto que a arte “age com o impacto indiscriminado da vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002, p. 83).

Adotando as convicções de Antonio Candido, que enfatiza a função humanizadora da literatura, defende-se a premência de ampliar sua inserção na formação de professores, dos mais variados cursos de ensino de terceiro grau, com o intuito de mobilizar a finalidade que lhe é inerente. A essa razão acrescenta-se outra: a literatura é um espaço de resistência contra a homogeneização cultural,

por reaproximar os indivíduos devido a seus traços identitários e por expressar sua herança coletiva. Portanto, ler e discutir textos literários no espaço da academia é um dever do professor, visto que ele tem o compromisso de auxiliar estudantes a compreenderem sua realidade pelo acesso ao imaginário – que, todavia, impregna-se de elementos do real – e de garantir a eles o acesso ao patrimônio literário, que lhes confere a sensação de pertencimento a um povo e a um país.

Um objetivo a ser alcançado

A implantação de programas de leitura em diferentes cursos do ensino superior enfrenta resistências socioculturais e problemas de ordem metodológica. O primeiro aspecto, de ordem sociocultural, relaciona-se com os valores atribuídos à leitura pelas diferentes classes. Baseando-se em estudos antropológicos, Magda Soares (1988, p. 21) ressalta que

[...] enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.

A diferença dessas concepções gera repercussões sobre o interesse pela literatura, uma vez que ela é considerada o “menos pragmático” de todos os modos discursivos, ou seja, aquele que se relaciona de maneira mais indireta com a práxis utilitarista (PCNs, 2006, p. 49).

Sob esse prisma, a formação literária é compreendida como empreendimento inútil, já que não oferece instruções práticas de sobrevivência ou uma capacitação para o exercício do trabalho, ou seja, já que, teoricamente, não concede subsídios para a ascensão social.

Contrapondo-se a essa compreensão, teóricos da literatura ressaltam a importância da educação da sensibilidade, uma vez que o valor da leitura do texto literário encontra-se na experiência estética que proporciona ao receptor, mobilizando conhecimentos moldados pelo jogo da fantasia. O saber resultante do contato com a obra literária, mesmo não sendo empírico, habilita o leitor para a vida por agregar-lhe experiências e “humanizá-lo”.

Nesse sentido, um dos principais papéis da inclusão da leitura do texto literário no terceiro grau é o de contribuir para que “[...] as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura” (COLOMER, 2007, p. 29). O exercício consciente da leitura – que é, em certa medida, sempre uma reescrita do texto, de si próprio e da visão de mundo – é, pois, uma ferramenta importante para denunciar o silenciamento dos grupos dominados:

O ato de escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar daquilo que *vi*; ao ler (compreender), compartilho daquilo que o outro *viu* – é nesse *situar-me contínuo* que se coloca toda a busca do meu SER. Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura. (SILVA, 2005, p. 66, grifo do autor).

Para que a afirmação do ser-ao-mundo se efetive a partir da formação literária, porém, é preciso que se lance luz sobre um segundo aspecto da problemática da leitura: o tratamento dado ao texto literário. Via de regra, a metodologia de análise se baseia em um modelo que privilegia informações sobre as obras, em detrimento de sua análise. Nesse procedimento, nega-se o contato direto entre o acadêmico e o texto, inviabilizando a fruição estética e o posicionamento crítico daquele diante deste.

Com efeito, intervenções eficientes passam pelo professor, cuja formação deve englobar debates teóricos a respeito de leitura e de literatura, frequentemente secundarizados – ou até ausentes – nas discussões acadêmicas.

Nesse sentido, a formação do leitor de textos literários, no nível superior, prevê o desenvolvimento de sua consciência crítica, razão por que a seleção de obras deve considerar a temática e a estrutura textual, aspectos dos quais a qualidade estética emerge. Portanto, constituir um processo de comunicação mediante o qual o aluno-leitor seja protagonista da construção do sentido, exercitando-se no deciframento da linguagem simbólica e no estabelecimento de correlações que abarquem o sistema da literatura e o universo empírico são critérios fundamentais para a indicação de leituras.

A leitura acadêmica profícua exige, além de uma seleção criteriosa, a participação ativa do docente, a qual se legitima por meio do diálogo e de atividades que

contribuam para o reconhecimento das potencialidades expressivas da língua, para a percepção da configuração estética do texto e para o desvendamento das contradições do real.

Construída com base nos pressupostos enunciados, a abordagem do texto literário no ensino de terceiro grau permite, portanto, que a educação se efetive como “[...] o exercício da liberdade do homem para estruturar o seu projeto de existência, para viver os diferentes horizontes da cultura”. (SILVA, 2005, p. 77). Promovendo a leitura de textos literários e constituindo-se em exemplo para seus alunos, o professor fundamenta uma formação humanística, referendando o posicionamento de Antonio Candido, para quem a literatura e as artes em geral são bens “incompressíveis”, fazendo, assim, parte dos direitos fundamentais do homem.

Umberto Eco confirma o posicionamento de Antonio Candido ao declarar que o homem está circundado por poderes imateriais entre os quais inclui a tradição literária, uma vez que o complexo de textos que a constitui não foi criado pela humanidade para atender fins utilitaristas, “mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma”. (ECO, 2003, p. 9). Entretanto, ainda que sejam lidos para ampliação de conhecimentos ou até mesmo por puro passatempo, os textos literários exercem a função de manter em exercício “a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10), a qual estabelece a identidade dos membros de

uma coletividade. Além disso, segundo Eco, a literatura ensina ao homem as inexoráveis lições da vida: “a educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura” (ECO, 2003, p. 21). Portanto, as palavras de Antonio Candido e de Umberto Eco salientam o compromisso do professor de colocar os jovens em contato com a riqueza da literatura e reafirmam o direito que eles têm a um processo de formação marcado por apelos à sensorialidade, ao imaginário e à estesia.

Considerações finais

Como visto ao longo do artigo, a universidade, como formadora de futuros professores, pode assumir papel decisivo na construção das bases de uma sociedade leitora. Para tanto, seus professores, especialmente dos cursos de licenciatura, precisam estar imbuídos da tarefa de romper com a noção de que a literatura proporciona apenas fruição, e elevá-la à condição de mecanismo transformador, uma vez que promove o olhar crítico sobre o que lhe serve de base – o próprio ser humano e sua condição. Isso não significa conferir ao objeto estético a natureza de “mercadoria, espetáculo, divertimento ou panaceia”, mas a de reconhecer que a literatura responde “a demandas de valor não quantificáveis, individuais e coletivas [...] A de dizer respeito à preservação de um patrimônio cultural da humanidade, à sua memória registrada nas palavras mais significativas” (MOISÉS, 2000).

Para isso, é necessário transpor concepções limitadoras e transferir os avanços teóricos para a prática docente. Assim, a percepção da obra literária, como um objeto material, pode exemplificar uma visão inovadora. Ela determina o alargamento das perspectivas críticas de base sociocultural e propõe que o professor se oriente para a confluência entre significação, produção e recepção do objeto e que também enfoque as relações entre a literatura e as bases técnicas de sua produção; que considere o entrelaçamento entre a significação desejada e a materialidade dos meios em que a obra se configura; que tenha em vista o leitor virtual da obra e as marcas de sua inclusão na opção pelo tema, gênero, elementos formais, técnicas e materiais de impressão; que não ignore as estratégias de emergência do escritor, suas posições no campo literário, suas relações com as diferentes instâncias de produção e de legitimação que, inscritas ou não nos textos, sobrecarregam as obras de significações prévias.

Portanto, o estudo envolve, igualmente, a análise de categorias extratextuais, responsáveis pela elucidação de aspectos imanentes, pois, como elas deixam de ser um fim em si mesmas, expõem significados textuais e multiplicam as possibilidades de leitura. Com efeito, se, por um lado, os aspectos materiais podem evidenciar o valor de troca do objeto posto em circulação, por outro, enfatizam seu valor simbólico que, expresso por variados significantes, agrega-se à obra como fator de significação.

Consequentemente, as relações entre a literatura e as bases técnicas de sua produção e difusão introduzem nova dimensão significativa, cuja importância se salienta no momento em que mudanças nos meios, formas e materiais de expressão e de disseminação da palavra provocam alterações no processo humano de compreensão e de aquisição do conhecimento. Essa experiência está expressa no atual contexto, em que se salientam os recursos da tecnologia digital, permitindo visualizar a configuração do texto como uma rede.

A concepção do texto como uma rede, cujos pontos de conexão revelam o diálogo com outros textos, e a utilização do hipertexto como recurso técnico introduzem mudanças nos estudos da literatura e nas práticas de leitura, uma vez que invocam, pela transferência contínua de seus limites, a intertextualidade e o hibridismo de linguagens. Ao definir a literatura como leitura em processo, a intertextualidade prevê a contribuição do leitor competente, capaz de atualizar as remissões a outros textos, instaladas no texto que ele lê.

O hipertexto, por sua vez, através das conexões construídas por palavras, imagens visuais, sonoridades, representada, em sua materialidade eletrônica, a emergência plural de textos que faz parte da natureza da textualidade. Portanto, os atuais conceitos de intertextualidade e hipertextualidade contestam a concepção de programas e de disciplinas que, ao se voltarem para o estudo de obras, períodos, autores, se orientam por um percurso cronológico e linear, obediente à

datação histórica; rejeitam, igualmente, a ideia de que os textos são produções autônomas e autotéticas para legitimar a atuação do leitor como agente da significação; revogam o isolacionismo das linguagens para assinalar o cruzamento interlinguagens ou intersemiótico. Por fim, canalizam a adesão das atividades docentes ao recurso tecnológico do hipertexto, que permite traduzir materialmente as rupturas que a escrita sugere, mas cuja emergência sua linearidade reprime.

Com efeito, o enfoque sobre a textualidade e a hipertextualidade referenda a coexistência do múltiplo e do simultâneo, o que motiva a alteração do estudo da literatura até aqui sustentado por efêmerides cronologicamente demarcadas para reconhecer não só a pluralidade de significações previstas pelo autor, mas também aquelas instituídas pelo leitor, que põe em execução o diálogo do texto. Paralelamente, a convergência de linguagens e a superposição de códigos traduzem a permeabilidade entre discursos e apontam para a aproximação entre a literatura e outros sistemas semióticos, fenômeno que a prática pedagógica da leitura de textos literários parece ignorar.

As alterações da materialidade do objeto, que migram do texto escrito ao texto digital, ao introduzirem novos modos de apropriação do conhecimento, desarticulam conceitos e comportamentos arraigados, recaindo sobre o próprio ato de leitura. Assim, embora não haja texto nem hipertexto sem a ação inicial que lhes confere a virtualidade da leitura, o descentramento do núcleo textual, pro-

vocado pela ruptura sempre possível dos limites do hipertexto, desloca os papéis do autor e do leitor e exige que também o ensino adote alterações em seus métodos.

Observadas, pois, as deficiências dos cursos de licenciatura no que confere ao trabalho com o texto literário, cabem articulações que tenham como horizonte a formação de uma sociedade leitora, tendo como mediadores os professores. Para tal, urge, como iniciativa primeira, atualizar os programas curriculares do terceiro grau, que devem contemplar, em larga escala, a formação literária.

Reading the literary text: theoretical fundaments and the justification for its practice

Abstract

This essay discusses how the literary text is broached, and the significance entailed in the act of reading, both in the personal as well as in the social spheres. It takes as its background Clarice Lispector's short story "Clandestine Happiness". The essay approaches the literary text and the act of reading through the lens of the aesthetics of reception, which highlights the reader's importance in the reading process, imbuing it with an emancipating and critical dimension. This positioning vindicates the inclusion of the literary texts within the academic ambit that privileges the individual's formation. By guaranteeing the students' access to a literary heritage, which endows them with a sense of belonging to a national community, the professor takes on the task of aiding the students compre-

hend their reality, besides contributing to their humanistic formation.

Keywords: Reading. Literary text. Linguistic and humanistic formation. Higher Learning.

Notas

- ¹ Em *Lobato, um Dom quixote no caminho da leitura*, Marisa Lajolo apresenta uma análise a respeito da obra do "pai da literatura infantil-juvenil brasileira", destacando sua relevância na formação desse público leitor.
- ² Texto que aborda a polêmica está disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2012/07/05/ensino_educacaobasica_interna,321881/obra-infantil-de-monteiro-lobato-causa-polemica-por-racismo.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- ³ A denúncia de expressões preconceituosas e da constituição de um universo diegético que mimetiza a marginalização sociocultural dos negros está expressa em estudos que datam da década de 1980 (como em Vasconcelos, Zinda Maria Carvalho de. O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato. São Paulo: Traço Editora, 1982) e reverberam em pesquisas atuais, como as coordenadas pela profa. Dra. Regina Castagné (vide, por exemplo, o artigo Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 24, p. 203-219, jan./jun. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/257-615-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/257-615-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- ⁴ Vejam-se, por exemplo, os argumentos apresentados por Marisa Lajolo em *A figura do negro em Monteiro Lobato*. 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- ⁵ "Não-dito" significa não manifestado em superfície, a nível de expressão", o que "requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor" (ECO, 1986, p. 36).
- ⁶ Jouve alerta ao desserviço que a associação de personagens de livros aos atores que os representam em adaptações filmicas presta à leitura, uma vez que o leitor é despojado da possibilidade de participar da construção imaginária daquelas personagens. Para o autor,

“impor um rosto para as figuras romanescas é nos despossuir de uma parte de nós mesmos” (JOUVE, 2002, p. 117).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem In: *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- _____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: _____. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999. p. 139-164.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Tradução Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma Antropologia Literária*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1991.
- JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.
- KUNDERA, Milan. *El telón*. Ensayo en siete partes. Buenos Aires: Tusquets, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. (Orientações curriculares para o ensino médio). Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 27 jul. 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (Org.). São Paulo: Ática, 1988. p. 38-57.
- MOISÉS, Leyla Perrone. *Folha de São Paulo*, 18 jun. 2000.
- MOISÉS, Leyla Perrone. *O longo adeus à literatura*. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210-o-longo-adeus-a-literatura.shtml>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- ORLANDI, 1988. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (Org.). São Paulo: Ática, 1988. p. 58-77.
- ROCHA, Joao Cezar de Castro (org). *Teoria da ficção: indagados à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papiro, 1995.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani e cols. *Literatura na escola – propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, Becker Magda. As condições sociais de acesso à leitura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (Org.). São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.