



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

WILKA MORAIS FEITOSA

**A LEITURA LITERÁRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA
ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

CAJAZEIRAS - PB

2016

WILKA MORAIS FEITOSA

**A LEITURA LITERÁRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA
ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr.Elri Bandeira de Sousa

CAJAZEIRAS - PB

2016

F3111

Feitosa, Wilka Morais.

A leitura no 9º ano do ensino fundamental à luz da estética da recepção / Wilka Morais Feitosa. . - Cajazeiras, 2016.

115f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2016.

1. Ensino de literatura. 2. Leitura literária. 3. Teoria da estética da recepção. 4. Hans Robert Jauss. 5. Letramento literário. 6. Literatura no ensino fundamental. I. Sousa, Erli Bandeira. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

BS/CFP/UFCG

CDU – 82:37(043)

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Bibliotecária-Documentalista Denize Santos Saraiva Lourenço - CRB15/046

WILKA MORAIS FEITOSA

**A LEITURA LITERÁRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA
ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: ___/___/_____

Banca Examinadora:

Prof. Dr.Elri Bandeira de Sousa

(UFCG - Orientadora)

Prof. Dr. Manoel Freire Rodrigues

(UERN – Examinador 1)

Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior

(UFCG – Examinador 2)

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

(UFCG-Suplente)

Ao Deus da minha fé, à minha família que é reflexo do divino, aos mestres e amigos que se tornaram o caminho de acesso a essa conquista, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Apreendi muito cedo que a gratidão é a maior entre todas as virtudes, portanto, agradeço imensamente:

A Deus, meu verdadeiro amparo e refúgio, por cuja graça consegui chegar até aqui.

Ao meu querido esposo, Claudio, por tanto amor e incentivo e, principalmente, por tanta compreensão nos momentos tensos, nos quais foi alvo das minhas angústias, acolhendo-me com paciência e sabedoria.

Aos meus amados filhos, Lara e Belizário, que mesmo sofrendo minha ausência devido aos estudos, compreenderam-me e puseram-se em oração por mim.

Ao meu professor orientador, Dr. Elri Bandeira de Souza, por tantas contribuições e incentivos. Sua humildade e sabedoria me comovem.

Às minhas amigas de turma, Adriana Leite e Vanda Medeiros, por tantas vezes que ouviram minhas inquietações e dúvidas.

Ao meu colega de trabalho, Fábio Gomes, que mesmo sendo muito ocupado, sempre se colocou solícito para ajudar-me.

“A literatura não permite caminhar, mas permite respirar.”

Roland Barthes

RESUMO

A presente pesquisa tem como finalidade investigar a prática do ensino de literatura na escola pública, especificamente no ensino fundamental II, na perspectiva da Teoria da Estética da Recepção em Hans Robert Jauss que, essencialmente, afirma a historicidade das obras literárias e a condição de mensurar sua qualidade a partir da recepção que os leitores têm dela. Neste sentido, referimo-nos inicialmente a Aristóteles a partir do fenômeno da catarse, a fenomenologia hermenêutica a partir das contribuições de Schleiermacher, Husserl e Heidegger, a Teoria da Recepção de Jauss e finalmente elaboramos uma proposta de intervenção a partir do Método Receptional de Bordini e Aguiar (1993). Assim sendo, este estudo tem o propósito de investigar quais são os caminhos trilhados para que se encaminhe e se desenvolva o letramento literário dos alunos e, por esta razão, discutimos a finalidade da literatura e, sobretudo, o conceito de letramento literário à luz da Teoria da Estética da Recepção como horizonte teórico, que possibilita de modo instigador e eficiente o processo contínuo do letramento literário. A pesquisa tem um caráter bibliográfico, mediante a seleção e leitura de textos que abordam os assuntos concernentes ao estudo. Os principais autores balizadores desta fundamentação teórica são: Marisa Lajolo (2007), João Wanderley Geraldi (2006), Vicent Jouve (2012), Rildo Cosson (2006/2015), Magda Soares (2000/2001), Angela Kleiman (2005), Hans Robert Jauss (1993), Regina Zilberman (1989/2006), Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993). Como consequência desta pesquisa produzimos um material no formato de sequência didática, baseada no Método Receptional desenvolvido por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, cujo objetivo é ampliar o horizonte de expectativa do aluno do ensino fundamental II em relação à leitura literária e, deste modo, encaminhá-lo ao letramento literário.

Palavras-chaves: Letramento Literário; Ensino Fundamental; Estética da Recepção.

ABSTRACT

This research aims to investigate the practice of literature teaching in public schools, especially in elementary school II, from the perspective of Reception Aesthetic Theory in Hans Robert Jauss that essentially affirms the historicity of literary works and the condition of measuring quality from the reception that readers have it. In this sense, refers initially to Aristotle from the catharsis phenomenon, hermeneutic phenomenology from the contributions of Schleiermacher, Husserl and Heidegger, the Theory of Reception Jauss and finally draws up a proposal for intervention from Receptional of Bordini method and Aguiar (1993). Therefore, this research aims to investigate what are the paths to which forward and develop the literary literacy of students and, therefore, discusses the purpose of literature and, above all, the concept of literary literacy in the light of theory of Aesthetics of Reception as a new theoretical horizon that enables instigator and effectively the ongoing process of literary literacy. The survey has a bibliographic, by selecting and reading texts that address the issues concerning the study. The main benchmarks authors of this theoretical foundation are: Marisa Lajolo (2007), John Wanderley Geraldi (2006), Vincent Jouve (2012), Rildo Cosson (2006-2015), Magda Soares (2000-2001), Angela Kleiman (2005) Hans Robert Jauss (1993), Regina Zilberman (1989/2006), Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira Aguiar (1993). As a result of this research produced a material in a didactic sequence format, based on Receptional method developed by Maria da Bordini Gloria and Vera Teixeira Aguiar, whose goal is to expand the horizon of expectation of elementary school II student to in connection to literary reading and therefore refer you to the literary literacy.

Keywords: Literacy Literary; Elementary School; Aesthetics of Reception

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	15
1.1 Os fundamentos da recepção em Aristóteles	16
1.2 A Estética da Recepção na perspectiva da fenomenologia hermenêutica	18
1.2.1 Uma reflexão filosófica sobre a etiologia do termo “hermenêutica”	19
1.2.2 A contribuição de Schleiermacher	22
1.2.3 A contribuição de Edmund Husserl	24
1.2.4 A contribuição de Martin Heidegger	25
2. FUNDAMENTOS DA GÊNESE DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	28
2.1 A leitura literária sob o juízo popular e o processo da gênese da Estética da Recepção na modernidade	28
2.2 O conflito estabelecido entre literatura erudita e literatura popular: uma crise cultural que forneceu as bases da Recepção	31
2.3 A gênese da Estética da Recepção em Jauss	34
2.4 Alicerces da Estética da Recepção	38
2.5 Revendo funções	47
2.6 As premissas	50
2.7 Caminho a trilhar	59
3. A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	63
3.1 O papel do ensino da literatura no âmbito escolar	63
3.2 A escolarização da literatura	68
3.3 A face da literatura no Ensino Fundamental	75
3.4 Letramento literário: “dever de classe”	83
3.5 O Método Recepcional no Ensino Fundamental	87
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO À LUZ DO MÉTODO RECEPCIONAL	95
4.1 Determinando o horizonte de expectativas	97
4.2 Atendendo o horizonte de expectativas	99
4.2.1 1º momento: leitura de texto	99
4.2.2 2º momento: estudando em grupo	101
4.2.3 3º momento: socializando respostas	103
4.3 Rompendo o horizonte de expectativas	104
4.3.1 1º momento: leitura do conto	104

4.3.2 2º momento: Detectando sentimentos e atitudes.	106
4.4 Questionando o horizonte de expectativas	107
4.5 Ampliando o horizonte de expectativas	108
4.5.1 1º momento: explorando ideias e subjetividades	108
4.5.2 2º momento: confrontando sentimentos	109
4.5.3 3º momento: descobrindo o sentimento do outro na alteridade	109
5. CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

A prática da leitura literária vem sendo justificada ao longo do tempo de modo incontestado como um componente propagador da cultura, e por assim dizer, da história da cultura. A literatura, com bases ficcionais, vai tecendo um mundo à parte, no qual as semelhanças com a realidade não são meras coincidências em virtude deste mundo impresso em palavras fazer parte do imaginário coletivo de um povo. Deste modo, por mais inovadora que a obra aparente ser, traz sempre algo familiar para alguém, ao mesmo tempo que é detentora da capacidade de ampliar e até mesmo de transformar a percepção de uma realidade pretensamente conhecida.

A partir da observação de práticas em sala de aula, deparamos com uma situação que provoca uma profunda angústia e que, ao mesmo tempo, limita a prática dos formadores de leitores autônomos. Deste modo, defrontamo-nos com uma problemática que se revela inibidora, ou que, no mínimo, inviabiliza a proficiência leitora dos alunos: a exclusão ou inclusão superficial da leitura literária no ensino fundamental das escolas públicas. Por esta razão, constatamos a presença da literatura de forma tão velada, geralmente miniaturizada no livro didático, que chega a ser uma verdadeira exclusão ou, quando muito, apresentada em algumas raras e quase sempre mal planejadas iniciativas por parte do professor, que margeiam a superficialidade da leitura.

Em função desta realidade, os alunos cursam nove anos no ensino fundamental, estudando na Língua Portuguesa assuntos que concernem à gramática, leitura, interpretação e produção de textos, deixando à margem as obras literárias. Ao ingressarem no ensino médio, esses alunos sentem um impacto em relação à nova linguagem a que são submetidos: a linguagem literária. Evidenciamos, portanto, como já declarou Marisa Lajolo (2007), em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar. Constatamos, também, que esta exclusão ou inclusão superficial, gera prejuízos que comprometem não só o desenvolvimento da proficiência leitora, como também, o próprio desenvolvimento do hábito de ler.

Com base em todas estas constatações, a literatura pode ser conceituada como sendo a arte da palavra, cuja matéria-prima é carregada de novas significações; conseqüentemente, o aluno, quando confrontado com este tipo de texto, sente a necessidade de habilidades peculiares. Não dispondo dessas

habilidades que seriam construídas ao longo do processo de letramento, o que deveria encantar e ampliar os horizontes do potencial leitor termina, por vezes, por amedrontar e afugentar, quando não atingido por algo pior, como aversão ou antipatia, consequência de uma apresentação tardia, ou em outras palavras, de uma exclusão ou inclusão superficial da leitura literária.

Mediante a descrição desta problemática, este trabalho tem como objetivo estudar as reflexões acerca do ensino de literatura no ensino fundamental II da escola pública e apresentar uma proposta de intervenção. Como *corpus* teórico dessa pesquisa, utilizamos leituras de diversos autores que tratam do ensino da literatura, do letramento literário e do problema da recepção, uma vez que será feita uma reflexão sobre a recepção de textos literários como influenciadores do processo desse tipo de letramento.

Para atingir o objetivo proposto, discorreremos basicamente sobre quatro argumentos: no primeiro argumento nos debruçamos sobre as premissas que fundamentaram a origem da Estética da Recepção, que possibilitaram a Hans Robert Jauss desenvolver as bases de sua teoria. Neste sentido, a pesquisa remete aos fundamentos da recepção em Aristóteles que, ao apresentar o conceito de catarse, chama a atenção para o efeito que a *poiese* causa nos leitores em geral ou nos espectadores do drama. Em função desta realidade, a pesquisa também nos remete a uma reflexão hermenêutica desta reação em contraposição à dimensão transcendental que se afirmava como motivadora das emoções até então. Neste sentido, colhemos as contribuições de filósofos alemães de renome como Schleiermacher, Husserl e Heidegger, que em suas teorias afirmam a historicidade da literatura e, conseqüentemente, a condição de a fazermos construir a qualquer tempo e qualquer época pela ação histórica do leitor.

No segundo argumento, analisamos os fundamentos que motivaram a gênese da Estética da Recepção, colocando, nesta reflexão, a leitura literária sob o juízo popular, uma vez que, na época do surgimento dessa teoria, a literatura era privilégio das classes eruditas. Desse conflito estabelecido entre literatura popular e literatura erudita, Hans Robert Jauss, encontra o campo ideal para o desenvolvimento da sua teoria. Essa teoria tem como fundamento a historicidade do texto literário a partir do leitor, que se revela o principal instrumento a indicar a qualidade da obra literária a partir de sua recepção.

Com base nestes dois primeiros argumentos, dedicamo-nos, no terceiro argumento, à realidade do ensino da literatura no Ensino Fundamental, deixando evidente que este ministério se encontra deficitário em função de a literatura estar relegada ao segundo plano. Uma vez que em função desta não ser considerada em sua plenitude em relação ao tempo e ao método utilizado para ser abordada, o que vai resultar num aluno sem o conhecimento prévio necessário para enfrentar o Ensino Médio.

Neste sentido é que no quarto e último argumento, desenvolvemos uma proposta de intervenção, tendo por base o Método Recepcional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993) que partem das principais teses que fundamentam a Teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, e que objetivam ampliar o horizonte de expectativas do aluno.

Assim, através de atividades que partem da determinação do horizonte de expectativas do aluno, até a ampliação desses horizontes por meio de leituras e atividades provocadoras da reflexão, acreditamos que esta pesquisa será mais contribuição para o ensino de literatura no ensino fundamental, tendo como opção teórica a Estética da Recepção.

Constitui, portanto, fim desta proposta, ampliar os horizontes de expectativas dos alunos a cada nova experiência estética, e através da ruptura desses horizontes, fazer o aluno questionar-se sobre seus comportamentos, atitudes e valores, resultando daí a percepção de que o mundo se compõe de várias realidades e que estas, nem sempre, atenderão às suas expectativas. No entanto, a compreensão dessas múltiplas realidades o fará crescer e emancipar-se. Assim sendo, o objetivo principal deste raciocínio será o encaminhamento ao letramento literário que, sendo contínuo, não resultará em um final mensurável, mas sim, na indicação de um caminho que, sendo trilhado com perseverança, romperá os muros da escola e contribuirá certamente com a formação não só intelectual como também social do aluno.

A presente pesquisa quanto aos objetivos revela-se como explicativa, pois de acordo com Antonio Carlos Gil (2002, p. 42) “busca identificar as fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. E quanto aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que nos dedicamos ao levantamento e análise de dados teóricos relacionados ao objeto da pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir

de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Deste modo, por meio de autores como Marisa Lajolo, João Wanderley Geraldi, Vicent Jouve, Rildo Cosson, Magda Soares, Angela Kleiman, dentre outros, analisamos o panorama da leitura literária no Ensino Fundamental, sua importância e os entraves dessa prática.

Constatamos, enfim, que a experiência literária, por mais despreziosa que aparente ser, jamais passará despercebida, pois sempre motivará um posicionamento, quer seja autorizando, quer seja refutando as concepções e ideologias do texto. Certamente, o que será possível comprovar é que entre o leitor e as páginas, por mais prazerosas ou tensas que sejam as recepções, a leitura se encarregará de reforçar, completar, fornecer, ressignificar ou transformar a visão que o leitor tem de si e do mundo.

1. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A estética da recepção tem a finalidade de analisar o texto literário a partir do fenômeno de reação que a obra provoca no leitor. Neste sentido, a estética da recepção tem no leitor o elemento que vai dizer da essência da obra a partir da reação que este esboça diante dela, revelando, assim, a qualidade e a significação da criação literária.

Vários estudos já foram desenvolvidos em torno do fenômeno da recepção a partir do leitor. Assim sendo, é importante ressaltar que a gênese desta questão remonta à filosofia aristotélica a partir da concepção da poesia e da tragédia discutida na *Poética*, como provocadoras da catarse¹ no público. Segundo Aristóteles (1993), a leitura ou assistência de uma tragédia suscita no leitor ou espectador os sentimentos de terror e piedade. A finalidade da tragédia é a catarse, ou seja, a purgação ou purificação dessas emoções, o que ocorre ao final da leitura ou ao final da representação do espetáculo.

Já na contemporaneidade o fenômeno da recepção encontra fundamentação na fenomenologia hermenêutica², segundo a qual a teoria literária se baseia em “questões de interpretação histórica e não de escopo transcendental” (EAGLETON, 1997, p. 90).

Neste capítulo, debruçamo-nos especificamente sobre os estudos desenvolvidos pelo estudioso alemão, Hans Robert Jauss, que desenvolveu a vertente teórica da Estética da Recepção. A finalidade última desta reflexão é desenvolver um raciocínio à luz do que revela esta teoria, no sentido de fundamentá-la como pressuposto da recepção da Literatura e a História da Literatura nos ambientes escolares. No entanto, para que não se analise esta questão sem o apoio de uma fundamentação histórica e sem respaldo nas concepções anteriores em torno desta questão, fazemos inicialmente, uma análise sobre a gênese histórica, a partir das reflexões de Aristóteles na idade antiga, passando pela fenomenologia

¹ purificação do espírito do espectador através da purgação de suas paixões, esp. dos sentimentos de terror ou de piedade vivenciados na contemplação do espetáculo trágico. (*In*: ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.)

² Ciência técnica que tem por objeto a interpretação de textos religiosos ou filosóficos, especificamente nas sagradas escrituras. (*In*: ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.)

hermenêutica na modernidade, cujos representantes principais são Schleiermacher, Husserl e Heidegger.

Por fim, com base na teoria de Jauss, discutimos a recepção estética na contemporaneidade, considerando que, para essa teoria, a qualidade de uma obra literária se dá a partir do seu efeito produzido no leitor em cada momento histórico.

1.1 Os fundamentos da recepção em Aristóteles

Nascido na polis grega denominada Estágira no ano 384 a.C., e considerado o criador dos estudos sobre o pensamento lógico, Aristóteles tem influências significativas na educação e no pensamento ocidental contemporâneo. Apesar de Platão ter, antes de Aristóteles, refletido sobre a arte poética, em diálogos como *A República* e *Íon*, é na *Poética* que encontramos uma tentativa de definição do efeito que a *poiese* (o que hoje chamamos literatura) produz sobre a recepção.

De acordo com a concepção aristotélica, na poesia, definida enquanto *mímesis*³, as ações humanas quando da representação poética, provocam uma reação de arrebatamento sobre o público. No entanto, ele é categórico em afirmar que, na tragédia, esta reação se dá de forma mais convincente, resultando no ser humano a experiência de fortes emoções que, ao mesmo tempo, purificam-lhe a alma através de um sentimento que ele chama de catarse. (ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO, 1981).

É importante dizermos que na época em que Aristóteles constatou estas reações, a poesia, muito embora, naquela época, já fosse escrita, a exemplo da epopeia, comédia e tragédia, elas também eram declamadas em praças públicas por oradores. Foi observado, portanto, que neste momento, as declamações provocavam uma reação sobre o público ouvinte. Deste modo, Aristóteles observou que a catarse se dava nos mais diversos estilos poéticos da época, mas com muito mais ênfase na tragédia. Nesta modalidade poética, a *mímesis* se fazia acontecer de forma direta, uma vez que os personagens se fazem notar nas interpretações por meio de ações do ator, cuja *práxis* inspira pena e temor nos ouvintes. Aristóteles constatou, assim, que estes sentimentos de pena e temor ou de piedade e terror não eram experimentados pelos atores que participavam do espetáculo, mas sim, pelo

³ Do gr. *mímesis*, "imitação" (*imitatio*, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte. (*In*: ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.)

público ouvinte, receptores de tais emoções. Neste sentido, Aristóteles tem a convicção de que a catarse se manifesta de modo pleno na tragédia e com menor força nos outros gêneros. Esta convicção se fundamenta a partir do entendimento que se tem sobre tragédia, reverberada pelo próprio Aristóteles em sua obra *A poética*:

A tragédia é a manifestação de uma acção elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma de suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão (elos) e do temor (phobos), provoca a purificação (katharsis) de tais paixões. (ARISTÓTELES, 1965 p. 12)

Independentemente de considerar a tragédia mais ou menos importante do que outros gêneros poéticos da época, no que se refere à manifestação da catarse, Aristóteles, sem que soubesse, lançava os fundamentos dos estudos da recepção como condição de atribuição de valor a uma obra literária a partir da apreciação do leitor. Neste sentido afirma Zilberman, (2008):

O legado de Aristóteles às teorias da recepção transcende, assim, a aceitação de que decorre da resposta do auditório - resposta definida de modo coletivo, mas experimentada de maneira pessoal - a consolidação da poesia enquanto sistema dotado de características próprias, aptas a serem descritas por meio de instrumentos específicos, como a *Poética* e a *Retórica* à época daquele filósofo, ou, desde o século XIX, a *Teoria da Literatura* e a *História da Literatura*. (ZILBERMAN, 2008 p. 2)

Esta concepção aristotélica remete-nos à ideia, ainda que indiretamente, de universalização da poesia pela ação da catarse, ou seja, pelo reconhecimento e pela reação da plateia, acontecida de forma individual, muito embora ocorra dentro de um contexto coletivo. Por outro lado, como vai ficar claro um pouco mais adiante, esta mesma dimensão histórica a que se infere entender pela ação da catarse, vai ser objeto de estudo na fenomenologia hermenêutica defendida por Martin Heidegger, filósofo alemão, cuja teoria fincou na história os fundamentos da *Estética da Recepção* já em pleno século XX.

A partir desta consideração aristotélica, vislumbramos o entendimento de que a ideia de recepção transcende o âmbito coletivo da aceitação que se constata pela reação do público no auditório, uma vez que as catarses se dão na individualidade de cada ouvinte, ou seja, se dão no âmbito pessoal e não coletivo. Revelamos, assim, os fundamentos que apontam para um sistema dotado de características

próprias, abordado eficazmente por Jauss quando retoma os postulados aristotélicos, adaptando-os a características específicas, em torno do tema da Estética da Recepção.

O que constatamos, neste momento, é que a teoria aristotélica que põe na catarse o elemento mediador para se mensurar a qualidade de uma obra literária, evoluiu sistematicamente no decorrer do tempo e da forma como previu, passou a ser analisada a partir de aspectos sensoriais, uma vez que a obra literária incide sobre o aspecto emocional do ouvinte ou do leitor

Neste sentido, fazemos, a seguir, uma reflexão sobre o texto literário na perspectiva de um fenômeno, uma vez que, a partir da reação que o leitor tem da obra, mensuramos sua importância e seu valor histórico. Daí analisarmos a Estética da Recepção na perspectiva da fenomenologia hermenêutica, que encontra em Schleiermacher, Husserl e Heidegger seus maiores expoentes.

1.2A Estética da Recepção na perspectiva da fenomenologia hermenêutica

Como constatamos, a concepção aristotélica nos permitiu entender que na catarse se constitui a condição de mensurarmos a qualidade de uma criação literária pela reação individual que o leitor tem da obra. Esta mesma reação, vista sob a perspectiva de uma realidade histórica e temporal, aponta indubitavelmente, para a influência de uma fenomenologia sobre as questões que envolvem os estudos sobre a recepção. Esta concepção encontra sustentação na concepção hermenêutica que tem por fim interpretar os textos religiosos e filosóficos e, atualmente, literários, difíceis de serem compreendidos no seu contexto, devido características transcendentais ou históricas, como vai afirmar Martins Heidegger em suas reflexões.

A aferição na perspectiva fenomenológica sobre a hermenêutica, a partir das concepções de Martin Heidegger (1889–1976) confere, então, uma dimensão histórica às criações literárias e, portanto, passíveis de uma análise temporal. (EAGLETEON, 1997).

Neste sentido, a fenomenologia hermenêutica faz transcender para o presente as obras do passado, uma vez que o que determina o valor de uma obra é a recepção que o leitor faz desta, independentemente do seu momento histórico. Corroboramos esta convicção Costa (2001, p. 1), quando afirma: “[...] na

interpretação de uma obra do passado, existe a possibilidade de emergir um novo significado para o texto, independentemente da posição histórica do leitor e da sua capacidade de dialogar com o texto”.

Assim sendo, “Quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos”. (EAGLETON, 1997, p. 98). A viabilidade de tal fenômeno se dá pela intersecção das expectativas que da obra emana, como daquelas esperadas pelo leitor, no momento em que a leitura da obra ocorre. É dentro deste contexto que se faz uma análise da Estética da Recepção na perspectiva da fenomenologia hermenêutica.

Com o fim de chegarmos a uma apreciação concisa sobre a fenomenologia hermenêutica, e com o propósito de mostrar sua relação com a Estética da Recepção, convém que, inicialmente demos alguns passos: primeiro, que seja feita uma reflexão processual sobre a etimologia do termo hermenêutica, a fim de que descortinemos esta sintonia que aponta para a dimensão histórica e subjetiva dos textos literários; segundo, que analisemos a contribuição que filósofos deram neste sentido a partir das contribuições de Schleiermacher, Husserl e Heidegger, conforme damos seguimento.

1.2.1 Uma reflexão filosófica sobre a etiologia do termo “hermenêutica”

O termo *hermenêutica* tem sua origem na mitologia grega, mais precisamente na imagem de Hermes, filho de Zeus – deus da mitologia grega - e Maia, filha de Atlas – também um deus grego.

De acordo com Brandão (1987), Hermes é um deus complexo por deter atribuições diversas, dentre tantas, a de ser protetor de pastores, como também a de ser astucioso, sagaz e até trapaceiro por ter se tornado amigo de comerciantes e ladrões. Independentemente dos atributos de Hermes, o que se quer demonstrar é que este se fez amigo dos homens por sempre ter gostado de estar entre eles, vindo a se tornar o menos olímpico dos deuses imortais da mitologia grega.

Em virtude dos diversos atributos de Hermes, quase sempre ligados ao mundo dos mortais, como também em função de sua atividade ardilosa e inventiva, esse deus torna-se, por força de interpretações variadas que lhe são dadas, em patrono das ciências e conhecedor das gnoses ocultas. É importante também dizer que, para os helênicos, Hermes, apesar de advir do mundo dos deuses, veio a se

tornar um tipo de grego sábio, reflexivo, transmissor de todas as ciências ocultas e, acima de tudo, intérprete dos ensinamentos dos deuses. (BRANDÃO. 1986)

É neste contexto de percepção da mitologia grega que se gesta a terminologia *hermenêutica* no sentido desta se constituir em uma ciência que tem por fim verter as linguagens não inteligíveis em linguagens passíveis de compreensão. De acordo com Palmer (1969), a raiz do termo encontra fundamento no verbo grego *hermeneuein* que significa interpretar, justamente um dos principais atributos do deus grego Hermes, de acordo com o que foi descrito anteriormente.

Uma vez que, com este estudo, queremos estabelecer uma relação entre a fenomenologia hermenêutica e a Estética da Recepção, é importante fazermos uma reflexão um pouco mais profunda sobre o termo *hermeneuein*. Segundo Palmer (1969), a interpretação a que a tradução do termo se refere alude a três situações distintas de interpretação: a de dizer; a de explicar e a de traduzir.

Com o sentido de **dizer**, *hermeneuein* remete à tarefa que Hermes exercia de anunciar, ou seja, o de anunciante ou dizente das mensagens divinas após serem por ele interpretadas. Assim, *hermeneuein* com o sentido de dizer, revela uma dimensão sacerdotal ou teológica, uma vez que ao sacerdote e à Teologia cabem o exercício de anunciar e dizer as mensagens teológicas. Se esta mesma compreensão for transferida para o campo literário, que é o que nos interessa neste estudo, constatamos que *hermeneuein*, no sentido de dizer, refere-se à linguagem falada dos textos literários. Deste modo, convém entendermos que a dimensão interpretativa dos textos literários reside no campo da compreensão e da linguagem destes textos. (MATOS, 2012).

A reflexão desenvolvida pelos autores acima referidos vai ao encontro de um método pouco usual: o do poder da palavra no campo da oralidade. É muito comum entre os críticos literários a referência ao campo da linguagem escrita e não ao campo da linguagem oral. Neste sentido, observamos o surgimento de uma nova perspectiva da dimensão interpretativa no campo da linguagem. Deste modo, Palmer (1969, p. 29) é elucidativo no sentido de convocar os críticos literários a se voltarem com mais ênfase para a dimensão interpretativa da oralidade no sentido de que da obra possa ser extraída “[...] uma existência que realiza o seu poder de existir enquanto acontecimento oral no tempo.” Neste sentido é que compreendemos que “a palavra tem que deixar de ser palavra e se tornar evento...”

Evidenciamos, desta forma, que *hermeneuein*, enquanto interpretação oral, revela-se como dizer, exprimir, o que conduz indubitavelmente à dimensão mais primária da linguagem: a fala, que nada mais é do que o som significante e repleto de signos, passíveis, portanto, de serem compreendidos e interpretados tanto na escrita como no discurso oral.

A segunda concepção de *Hermeneuein* remete ao entendimento do termo que interpreta, mas que também **explica**. Uma vez que *hermeneuein*, na primeira acepção, remete à interpretação no sentido de dizer, é mister entender que quando se diz algo, ao mesmo tempo se explica alguma coisa. Neste sentido, a expressão vem carregada de uma interpretação que o leitor faz de si mesmo, como também da obra literária, uma vez que não só lança sobre a obra literária suas convicções pessoais, mas também busca entender as motivações pessoais e históricas do autor quando a obra foi escrita. Neste sentido, *hermeneuein*, no sentido de uma interpretação explicativa, aponta para a condição de que o leitor, ao ler a obra ou falar dela, deixa-se mediar pela obra como única condição de entendê-la e compreendê-la em sua plenitude. (MATOS, 2012)

Por fim, a terceira concepção de *hermeneuein* revela o seu entendimento de interpretação enquanto **tradução**. *Hermeneuein*, com este sentido, também remete à compreensão da figura mitológica Hermes, que tornava entendível um texto ininteligível, ou seja, trazia à compreensão o que antes era incompreensível. Diferentemente das duas concepções anteriores, esta terceira concepção do termo remete aos textos de linguagem escrita, já que é com este universo que o tradutor se defronta.

Além do mais, é importante ficar claro que tradução não significa uma simples troca de termos por palavras sinônimas, menos complexas, mas significa, sobretudo, se deixar envolver pela realidade histórica do autor e, dessa forma, deixar-se pautar pela ótica de quem escreveu o texto literário. Neste sentido, *hermeneuein* em uma conotação de tradução, requer de quem lê o texto literário a tele-transportação para um mundo totalmente diferente do mundo do leitor, uma vez que terá que se encontrar com costumes, comportamentos e culturas totalmente estranhas à sua. (MATOS 2012)

Deste modo, a tradução deve vestir as palavras com os mesmos significados com que foram escritos sob pena de que a mensagem do autor não seja violada em sua originalidade. Neste sentido, Palmer (1969, p. 39) em referência às

interpretações e traduções de textos teológicos e literários, chama a atenção para a responsabilidade que os professores de literatura têm neste âmbito:

As interpretações teológica e literária terão que ser humanamente significativas para os dias de hoje, caso contrário perderão todo valor. Os professores de literatura têm que se tornar peritos em “tradução”, mais do que em “análise”; a sua tarefa é transformar o que é estranho, pouco comum e obscuro, em algo que tenha significado, que “fale a nossa língua”.

Constatamos, assim, que *hermeneuein*, no sentido de tradução, remete à dimensão histórica do autor, à sua cultura, aos seus costumes, à sua dimensão social e geográfica, ou seja, a aspectos que transcendem a obra literária em si mesma.

Neste sentido, a hermenêutica sempre há de considerar duas realidades para atingir o objetivo a que se propõe: a do texto em si e a capacidade do leitor de se transcender para uma realidade totalmente adversa à sua, que é a realidade do autor da obra. Daí a hermenêutica apontar para uma fenomenologia, uma vez que envolve a realidade histórica de duas realidades muito distintas.

Nesta perspectiva, fazemos alusão à hermenêutica moderna que tem na historicidade dos textos e na subjetividade dos leitores seu principal fundamento. Assim, refletiremos, a seguir, sobre seus principais expoentes: Schleiermacher, Husserl e Heidegger a quem, *a posteriori*, faremos referência.

1.2.2 A contribuição de Schleiermacher

Autores diversos e convictos da concepção fenomenológica da hermenêutica, dentre eles, Friedrich Ast e August Wolf, que antecederam Schleiermacher, acreditavam estar na interpretação que o leitor faz da obra a qualidade desta. Neste sentido, chegaram a afirmar a existência de teorias específicas para a execução desses fenômenos a partir da especificidade de cada obra literária. Esta concepção significa entender a existência de uma hermenêutica essencialmente técnica, constituída de regras específicas para o exercício de interpretação de cada área do saber, estabelecendo-se assim a concepção de regras específicas, sobrepostas umas sobre as outras, a depender da área do conhecimento que se pretendia investigar. (MATOS, 2012)

A superação dessa compreensão surge com a fenomenologia hermenêutica do alemão Friedrich Schleiermacher, teólogo protestante, cuja concepção se concentra na compreensão, quando afirma que o sentido da obra literária está na forma como o leitor compreende a obra em si, como também na percepção das intenções que o autor da obra teve ao escrevê-la.

Assim sendo, Schleiermacher ultrapassa a dimensão filológica da hermenêutica, defendida por Ast e Wolf no sentido de compreendê-la

[...] como ciência ou arte da compreensão [...], isto é, a concebe além de um conjunto de regras, posicionando-a como ciência capaz de descrever e compreender qualquer diálogo. Seus princípios passam a servir de base ao estudo de todos os textos, nascendo daí uma hermenêutica geral ou universal, mais filosófica que técnica. Este conceito de uma hermenêutica não disciplinar, mas geral, torna-se muito importante porque observa qualquer texto como sendo passível de expor-se a uma regra geral. Ainda que cada texto traga suas peculiaridades, ele pode ser exposto a uma regra basilar, visto ter uma unidade fundamental comum aos demais (CRISTÓFANO, 2010, p. 43).

A compreensão de hermenêutica na concepção de Schleiermacher ultrapassa, assim, o limite da forma em não se deixar limitar pela tipificação de como o texto deve ser interpretado. Deste modo, questiona, sobretudo, o que significa, de forma geral, compreender e interpretar um texto, ou seja, sua preocupação reside em compreender como se dará a interpretação de determinado texto, independentemente do seu estilo. Neste aspecto, torna-se imperativo entendermos alguns princípios fundamentais para que a concepção da fenomenologia hermenêutica em Schleiermacher possa ser compreendida.

De acordo com Adams (2001 p. 85) os principais princípios que fundamentam a fenomenologia hermenêutica de Schleiermacher são os seguintes:

Entende o teórico e a compreensão deste como um processo de reconstrução, já que a considera uma categoria de arte; afirma que o leitor pode “experimental” os processos mentais do autor, perscrutar suas subjetividades e então alcançar o que diz a própria obra. Com esse tipo de interpretação “técnica”, pode-se vasculhar o texto tanto no que se refere aos aspectos gramaticais, como também aos psicológicos do autor, formando-se assim um “círculo hermenêutico”. Busca compreender um autor e as formas como ele opera com a linguagem, tornando-se possível uma aproximação com suas afirmações. As atenções são direcionadas não só para a obra, mas para o autor, elegendo-se, deste modo, uma nova postura hermenêutica.

Os princípios que regem a compreensão da hermenêutica em Schleiermacher apontam para novas possibilidades de entendimento dos textos a partir de concepções fenomenológicas, uma vez que condiciona a interpretação do texto para a dimensão do ouvir e da recepção que o leitor faz do mesmo. No entanto, percebemos que a hermenêutica de Schleiermacher ainda está muito presa ao autor da obra, ou seja, a essência dela. Essa concepção ainda se encontra muito restrita ao seu autor e é esta limitação que vai ser corrigida por Husserl, na reflexão que faremos a seguir.

1.2.3 A contribuição de Edmundo Husserl

Edmundo Husserl, filósofo alemão nascido no início do século XX, lança um novo método fenomenológico que tem no poder da consciência cognoscitiva a perspectiva de determinar a autoridade de uma obra literária.

De acordo com Husserl, a essência das obras literárias não se encontra na compreensão que o leitor tem da obra a partir das concepções intencionais do seu autor, mas na própria construção literária e que só a intuição racional é capaz de perceber. Neste sentido, Husserl se liberta dos pressupostos metodológicos afirmados por Schleiermacher quando afirma que a consciência cognoscitiva é que tem a condição de atribuir sentido à obra literária a partir do que ela é em si mesma. (SOUZA, 2011)

A concepção de hermenêutica fenomenológica de Husserl anula em todos os aspectos, a compreensão de que a hermenêutica se dê pelo processo interpretativo, assim como se acreditou até então. Isto significa entender que o desvelamento do sentido de qualquer obra literária ultrapassa os limites do autor e da obra em si, e passa a encontrar significado na intuição e na consciência cognoscitiva do leitor a partir da essência da obra. Daí a infinidade de concepções de uma mesma obra. Se fosse como assinalaram os filósofos anteriores, em qualquer tempo, qualquer leitor chegaria às mesmas conclusões sobre determinada obra.

Assim sendo, a fenomenologia hermenêutica de Husserl aponta para o norte no qual se afirma a existência de uma única obra enquanto elemento construído em sua extensão ontológica; no entanto, é somente pela consciência racional que essa obra se dá a conhecer. Deste modo, não são os leitores das obras que determinam a compreensão desta, mas é a obra em si mesma, na medida em que se deixa

mediar pela intuição do leitor, permitindo, portanto, se tornar conhecida. Esta convicção pode ser vista muito claramente a partir da reflexão do autor abaixo declinado:

A Mente não projeta um sentido na produção literária; é antes o que aparece que é uma manifestação ontológica da própria obra. Claro que devido a uma atitude dogmática, uma obra pode ser forçada a ser apenas encarada no aspecto que desejamos. Mas deixar que uma obra apareça como aquilo que é, torna-se uma questão de aprendermos a deixá-la proceder desse modo, pois ela se permite revelar ao leitor. *Logos* (fala) não é na verdade um poder dado à linguagem por aquele que a utiliza, mas sim um poder que a linguagem dá a essa pessoa, um meio que ela tem de ser captada por aquilo que através da linguagem se torna manifesto. Portanto, a combinação de *phainestai* e de *logos*, enquanto fenomenologia, significa deixar que as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas as nossas próprias categorias. Significa uma inversão da orientação de que estamos acostumados; não somos nós que indicamos as coisas, são as coisas que se nos revelam. Isto não sugere qualquer animismo primitivo, antes é o reconhecimento de que a própria essência do conhecimento verdadeiro é ser orientado pelo poder que a coisa tem de se revelar. Esta concepção é uma expressão da própria intenção de Husserl de regressar às próprias coisas. A fenomenologia é um meio de ser conduzido pelo fenômeno, por um caminho que genuinamente lhe pertence (PALMER, 1969, p.133).

Estabelecemos, assim, que a fenomenologia hermenêutica de Husserl encontra na consciência cognoscitiva do leitor a condição do desvelamento da verdade da obra literária, desde que esta consciência se deixe mediar pela dimensão ontológica da obra literária. Consumamos, assim, o entendimento de que a obra literária só se deixa conhecer quando a consciência cognoscitiva do leitor aceitar conhecer a obra a partir do que ela é em si mesma, ou seja, a partir da dimensão ontológica que habita em todos os seres.

1.2.4 A contribuição de Martin Heidegger

A fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger ultrapassa os limites da filologia propostas por Ast e Wolf, uma vez que não admite que esta resida em métodos estereotipados e sobrepostos de interpretação textual a depender da qualidade do texto investigado. Não admite a fenomenologia hermenêutica de Schleiermacher de compreensão de obras a partir de uma regra geral que deva permitir a interpretação de todo e qualquer texto por esquecer-se de perceber a

importância do sujeito e do objeto no processo. E também não aceita a concepção de Edmund Husserl, que afirma está na consciência cognoscitiva a condição de perceber na ontologia dos seres, a essência do texto literário pela ação única e exclusiva do sujeito, relegando-se a segundo plano o valor do objeto.

Neste sentido estabelece uma fenomenologia que de certa forma encontra amparo em parte de todas estas concepções anteriores, mas a partir de uma condição essencial a que todos os filósofos se esqueceram de fazer referência: a temporalidade ou, em outras palavras, a historicidade das obras literárias, o que ele chama de essência universal. (MATOS 2012).

A partir desta concepção inicial, Heidegger não nega as concepções anteriores sobre fenomenologia hermenêutica, mas as afirma como incompletas e, portanto, ineficazes para discorrer sobre a questão fenomenológica.

Nesta perspectiva, ele faz uma reflexão fundamental sobre o papel da historicidade e do tempo na compreensão das obras literárias e chega a afirmar que o tempo não é uma coisa distinta do ser, mas ambos são parte de uma mesma realidade histórica. Negar esta realidade significa dizer da impossibilidade de se chegar à essência das obras literárias. Sobre esta concepção de Heidegger, Marilena Chauí desenvolve um raciocínio no sentido de afirmar que o ser ontológico é o próprio tempo, ou seja, não se pode dissociar uma coisa da outra sob pena de não se chegar à essência do ser em si:

O tempo é produção da identidade e da diferença consigo mesmo e, nesse sentido, é uma dimensão de meu ser (não estou no tempo, mas sou temporal) e uma dimensão de todos os entes (não estão no tempo, mas são temporais). O tempo não é um receptáculo de instantes, não é uma linha de momentos sucessivos, não é a distância entre um “agora”, um “antes” e um “depois”, mas é o movimento interno dos entes que se reúnem consigo mesmos (o presente como centro que busca o passado e o futuro) e para se diferenciarem de si mesmos (o presente como diferença qualitativa em face do passado e do futuro). O Ser é Tempo (CHAUÍ, 1996, p. 244).

Deste modo, Heidegger admite a importância da consciência dentro do processo, assim como afirmava Husserl, mas reflete que isto só será possível se a dimensão histórica do “ser” for considerada. Desta forma, Heidegger fornece o instrumento para se chegar à essência da obra literária: a partir do campo de sua dimensão histórica que se revela por meio da fenomenologia, ou seja, *phenomena* = àquilo que se revela à luz do dia e *logos* = àquilo que é transmitido pela fala.

Podemos dizer, portanto, que a fenomenologia hermenêutica defendida por Heidegger se deixa enriquecer ainda mais, sobretudo porque a interpretação dos textos literários se deixa mediar pela realidade histórica dos entes.

A fenomenologia heideggeriana encontra assim uma nova ressignificação, uma vez que o sentido ontológico das obras literárias ganha espaço a partir de sua presença no mundo. Esta concepção permite entender que a globalização se constitui uma realidade na qual os entes se encontram emergidos e não fora dele. Assim sendo, compreendemos ser um contrassenso querer chegar à essência de uma obra sem considerar a temporalidade, a historicidade e a realidade onde a obra está inserida.

É nesta visão que a concepção da fenomenologia hermenêutica de Heidegger orienta a Teoria da Literatura a partir do século XX, uma vez que permite entender que intérprete e interpretado, reciprocamente ou vice-versa, se fazem desvelar em sua essência a partir da mediação histórica onde se encontram. Assim sendo, afirma Palmer:

A esperança de uma interpretação sem preconceitos e sem pressupostos desapareceu ultimamente, face ao modo como a compreensão opera. O que aparece do objeto é o que deixamos que apareça, é aquilo que a tematização do mundo atuante na compreensão traz à luz. Seria ingênuo pretender que o que ali está, realmente é auto evidente (PALMER, 1969, p. 140).

É somente a partir deste raciocínio desenvolvido por Heidegger, que estabelecemos a convicção por ele defendida de que toda interpretação é temporal, ou seja, a realidade histórica sempre há de estar presente para que a essência da obra se permita revelar, assumindo, assim, a dimensão ontológica do processo.

É dentro deste contexto da fenomenologia hermenêutica que teve na contribuição de Schleiermacher, Husserl e Heidegger, a inserção da problemática da Estética da Recepção. Antes, porém, de se ater especificamente sobre a questão em si, é fundamental fazermos um levantamento processual de como este conceito chegou até à realidade atual. Faremos, então, uma investigação da leitura literária a partir da análise popular que foi o que possibilitou a gênese da Estética da Recepção.

2. FUNDAMENTOS DA GÊNESE DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

É importante entendermos que a gênese da Estética da Recepção envolve uma gama de conhecimentos e procedimentos históricos que remontam à Idade Antiga e à Idade Média e que resultaram na afirmação desta estrutura, que tem no receptor o elemento determinante da qualidade de uma obra literária. Isto significa dizer que todos os conhecimentos em torno da Estética da Recepção fundamentam-se, historicamente, num pressuposto comum que todos os teóricos afirmam como verdade: a de que a qualidade das obras depende de um acolhimento, ou seja, da aceitação do público leitor que, indubitavelmente, encontra fundamento na leitura. (ZILBERMAN, 2008).

Uma vez configurado o acolhimento do receptor como condição da qualidade da obra literária, medidas teriam de ser ajustadas à realidade da sociedade para que estas obras chegassem ao seu público por intermédio da leitura. A primeira destas medidas se fez pela difusão do alfabeto o que, de acordo com Zilberman (2008), se dá no Oriente entre os sumérios, babilônios, egípcios, hebreus e fenícios e, no Ocidente, entre os gregos.

A segunda medida adotada com a finalidade de estabelecer a leitura faz referência ao meio como o conhecimento chegaria à população. Daí se conceber a ideia de estruturação da escola, a condição de aquisição deste conhecimento. Deste modo fomenta-se a leitura e a escola pela ação do ensino como meios primordiais para o estabelecimento da condição de leitura da obra literária, criando-se, assim, o ambiente propício para que a Estética da Recepção se fizesse acontecer. (EVEN-ZOHAR, 1999).

2.1 A leitura literária sob o juízo popular e o processo da gênese da Estética da Recepção na modernidade

As constatações acima referidas apontam para a convicção de que, muito embora as primeiras concepções sobre a Estética da Recepção se tenham dado por intermédio de Aristóteles, pela forma de um raciocínio mais estruturado a partir da *Poética*, percebemos, no entanto, que o ensino da leitura precedeu a concepção aristotélica, uma vez que sem esse ensino, Aristóteles não teria chegado a esta conclusão. Na origem desse processo, porém, de acordo com Blanck *apud*

Zilberman (2006), a declamação da poesia entre as classes mais populares, à época de Aristóteles, era feita pela tradição oral e não pelo domínio da leitura, por conta deste domínio ser restrito às classes elitizadas da época. Também é verdade que o não acesso à leitura pelas classes inferiores não tenha impedido a popularidade do teatro e a prática de declamações públicas, revelando-se, assim, a força e a propriedade destas ferramentas tanto entre as pessoas mais simples como entre aquelas de classe mais abastadas.

Fica, portanto, evidente que a expansão da leitura a partir do conhecimento do alfabeto por intermédio do ensino que foi dada pelas escolas, fez surgir entre as comunidades a reprodução de sua prática, certamente sempre em voz alta uma vez que, conforme Blanck *apud* zilberman (2006), a leitura silenciosa parece ter-se instalado no meio social somente a partir do século III d.C.

Uma característica fundamental da leitura desta época, a que não se deve deixar de fazer menção, data do século IV a.C. e de todo este período antigo, quando se afirma que as leituras, independentemente da forma com que eram feitas, eram realizadas sem nenhum juízo ético ou político em relação à construção literária ou às personagens constantes da obra. Deste modo, as criações literárias eram apreciadas e acolhidas pelo público em função da beleza estética e construção literária que elas traziam em si mesmas. Isto significa entendermos que não se questionavam os valores éticos, políticos ou religiosos que a obra porventura viesse a abordar. Esta constatação vê-se em Zilberman (2008 p. 3), que alude às obras da Idade Antiga quando afirma que “em nenhum desses casos, a leitura é objeto de julgamento, seja o encomiástico⁴, seja o condenatório.”

Esta mesma característica se estende por quase toda a Idade Média, mesmo posteriormente, quando a imprensa já difundia essas obras em grande escala, como se vê na tradução que Giordano (2004) faz da obra de Martorell *Tirant lo blanc*, ao afirmar:

[...] Obras bem posteriores, como *Tirant lo Blanc*, do catalão Joanot Martorell, publicada no final do século XV, quando a imprensa já se difundia na Península Ibérica, mantêm esse comportamento: tanto o protagonista, quanto o Sr. de Varoic, personagem da parte inicial do romance, mostram-se leitores assíduos, que discutem as matérias literárias apreciadas por eles; contudo, não se observam na obra juízos éticos ou políticos, diante

⁴ Fala ou discurso em louvor de alguém; elogio, gabo (*In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010).

dessa atitude incorporada à rotina das figuras ficcionais. (*In*: ZILBERMAN, 2008, p. 3)

O efeito oposto a esta concepção só surgiu a partir do século XVI quando se deu a invenção e a propagação da tipografia que possibilitou a divulgação de obras literárias em escala industrial. A partir de então, as obras literárias passaram a sofrer retaliações do público, uma vez que este novo recurso tipográfico possibilitou o aparecimento de novos gêneros literários como o romance, por exemplo, que difundiu em suas obras posturas e comportamentos incompatíveis com as posturas ético-religiosas da época. (ZILBERMAN, 2008)

Em contrapartida, as obras literárias se divulgaram pelo mundo numa velocidade vertiginosa, o que possibilitou o aparecimento dos primeiros *best-sellers*, no decorrer daquele século, em função do público leitor se proliferar nas grandes cidades que cresciam numa velocidade avassaladora.

A partir de então, as obras literárias passaram a ser alvo de uma análise severa por parte do público leitor, principalmente por parte das autoridades eclesiásticas que perceberam, concomitantemente à divulgação das obras literárias, a semeadura de conhecimentos e procedimentos que afrontavam violentamente a ética cristã, conforme assevera Zilberman (2008):

Uma das mais antigas reações à expansão da imprensa foi a publicação, em 1564, pelo papa Pio IV, do *Index Librorum Prohibitorum* (relação dos livros proibidos); antes dele, em 1547, em Portugal, o cardeal D. Henrique, Inquisidor Geral do Reino, já tinha proibido um rol de livros, que incluía mesmo as Sagradas Escrituras, se publicadas em língua vulgar. (ZILBERMAN, 2008, p. 4)

A reflexão acima referida deixa evidente a quem a Igreja queria se dirigir: aos leitores literários que constituíam um público que crescia em progressão geométrica e que tinha acesso a obras cujo teor incomodava sobremaneira os padres conservadores da Igreja. Desta feita, tornou-se comum a publicação de listas de obras literárias consideradas boas e outras, consideradas ruins, maléficas e instigadoras do mal. Neste sentido, Zilberman (2008, p. 4) é categórica:

A leitura, doravante, é matéria frequente de representação por parte da literatura, que assume posição frequentemente ambígua em relação aos efeitos que pode provocar, poucos deles entendidos de modo favorável, como fez Aristóteles a propósito da catarse. Como sabem os leitores de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, de *O primo Basílio*, de Eça de

Queirós, ou de *A normalista*, de Adolfo Caminha, os livros podem desencaminhar ingênuas donzelas, subverter a ordem e ameaçar os valores patriarcais.

A questão maior, porém, não se pauta nesta bifurcação que estabelece as boas e más obras como pensou ser a Igreja medieval, mas na condição do público se colocar como receptor da mensagem que a obra traz e, a partir de então, lançar juízo de valor sobre ela apontando-lhe, assim, sua qualificação ou desqualificação literária através da catarse, a que Aristóteles no século IV a.C. fez referência. A questão ímpar, portanto, não é a coadunação do texto literário com a ética do momento histórico, mas desvelar o valor literário da obra, independentemente dos questionamentos que esta faça aos valores morais de cada momento histórico.

2.2O conflito estabelecido entre literatura erudita e literatura popular: uma crise cultural que forneceu as bases da Estética da Recepção

O estabelecimento do conflito visualizado no item anterior ganha fôlego com a expansão da indústria do livro na contemporaneidade, em função do advento da revolução tecnológica. Essa revolução possibilitou a expansão da indústria tipográfica, dos meios de comunicação, da impressão rotativa que viabilizou a impressão de constantes periódicos, do barateamento de custo de material impresso, dentre outros avanços. Avanços estes que permitiram à classe popular o acesso cada vez mais amplo às obras literárias populares, antes desconhecidas pela impossibilidade de impressão por conta de seus custos e do tempo de impressão. (ZILBERMAN, 2008)

A evolução tecnológica somada a uma série de situações sociais que implicaram no aumento do público leitor, principalmente nas classes mais humildes, desencadeou uma situação de conflito entre três frentes bem definidas. De um lado, se estabeleceram os escritores que assumiram a alcunha de profissionais ou eruditos, ou seja, passaram a fazer da escrita um meio de sobrevivência e deixaram de ser apenas mentores de um simples registro de suas ideias. Do outro lado, estava o público leitor, agora mais encorpado pela classe popular, em função do acesso que passara a ter à leitura pela escolarização e agora necessitado de uma produção literária mais adequada ao seu meio e conhecimento; e no meio destes dois grupos os empresários muito mais interessados na lucratividade de suas

fábricas do que na divulgação de uma literatura de boa ou má qualidade. (ZILBERMAN, 2008)

Esta realidade possibilitou o aparecimento de uma literatura popular em larga escala pelo mundo inteiro, uma vez que a revolução tecnológica do século XIX viabilizou o gestar de novos gêneros e subgêneros literários, como o folhetim, o jornal, o cordel, todos eles em larga escala e num percurso de tempo cada vez mais rápido, diminuindo, assim, a distância temporal entre a obra popular e o leitor.

Esta ideia pode ser confirmada a partir do fragmento de Chartier (1987, p. 28), quando faz alusão a uma dessas literaturas populares: o folhetim.

O folhetim gerou vários subgêneros do romance e contou com a adesão do público leitor, especialmente o das cidades, já que os leitores do campo tinham suas próprias preferências, conforme indicam pesquisas sobre a literatura de cordel e a *Bibliothèque Bleue*, de larga circulação na Europa do século XVIII.

A crescente evolução de uma literatura popular destinada às classes mais humildes desencadeou um descontentamento aos escritores tidos como eruditos ou profissionais, uma vez que aquela estava sendo mais aceita do que a produzida por estes últimos. Deste modo, as elites intelectuais nas figuras de artistas, universitários e pesquisadores reagiram a esse novo gosto, mas não lograram o êxito esperado. O gosto pela literatura popular evoluiu em virtude da forma de expressão de seus textos ser mais acessível e compreensível entre aqueles que detinham pouco conhecimento acadêmico.

Esta realidade apontou para o desenvolvimento de um estudo denominado de *Sociologia do gosto literário*, de 1923, que encontra no alemão Schucking um dos seus primeiros expoentes. O estudo desse autor, que resultou na obra declinada, lança um olhar acrítico sobre as obras literárias de cunho popular que fazem sucesso junto ao seu público consumidor. (ZILBERMAN, 2008)

No entanto, quando seu livro foi traduzido na Inglaterra, já na década de 30 do século passado, surge um crítico ao alemão Schucking chamado Leavis (1979) afirmando ser a obra do alemão sem objetivos, uma vez que ele se coloca numa situação desarmada em relação aos consumidores de leitura a partir de seus gostos. Neste sentido, Leavis se coloca na condição de crítico ferrenho a estes tipos de

leitura, chegando a associá-la a preconceito e mau gosto, conforme se atesta neste comentário de Zilberman (2008):

Schücking adota um olhar desarmado perante as obras que fazem sucesso junto aos consumidores de leitura, definidos a partir de seu gosto; mas, na década de 30, quando seu livro foi traduzido na Inglaterra, sua perspectiva foi substituída por uma visão preconceituosa diante dos objetos que as massas trabalhadoras elegem como leitura. Verifica-se tal posicionamento em *A ficção e o público leitor*, de 1931, obra de Q. D. Leavis, que reconhece a existência dos novos grupos sociais, ao mesmo tempo em que rebaixa suas escolhas. (ZILBERMAN, 2008 p. 5)

As duas situações acima referidas revelam claramente uma situação de conflito no convívio entre as duas espécies de literatura existentes na época de então. Muitos outros autores divergiram em seus pontos de vistas: uns apontando para o valor de uma literatura que coubesse dentro do arcabouço cultural das classes populares, legitimando, assim, a existência de classes culturais dentro de uma mesma realidade, outros rebatendo esta forma de literatura popular, uma vez que as mesmas revelavam uma literatura de massa, de fácil absorção, mas de pouca durabilidade histórica e, conseqüentemente, de pequena importância no âmbito cultural. (HOUGGART, 1977)

A crise estabelecida entre os dois níveis de leitura permaneceu até o início do século XX. Por esta época, surge um novo espectro a partir do qual a leitura literária passaria a ser analisada. A partir deste novo viés a Sociologia da Leitura considera a importância e o valor das obras canônicas, eruditas do passado, mas não desconsidera o valor da literatura de massa da atualidade, uma vez que cada uma, a seu tempo, revela um valor histórico que lhe são próprios. (ZILBERMAN, 2008)

A Sociologia da Leitura, a partir de então, considera o valor histórico de cada época como uma premissa a ser considerada dentro desta realidade de crise literária. A Sociologia da Leitura encontra-se então diante de um terreno fértil e promissor para o estabelecimento de uma teoria da literatura onde se procura estabelecer um diálogo entre as duas áreas do conhecimento: a literatura erudita e a literatura popular, considerando que ambas fazem parte de um momento histórico e, por esta razão, têm seu valor subjetivo no estabelecimento do conhecimento.

Por outro lado, o conflito possibilitou estudos diversos que conduziram às bases da Estética da Recepção, que tinha no leitor a razão de ser da qualidade de uma obra literária. Deste modo, dois elementos novos passaram a ser considerados

no julgamento deste princípio: a realidade histórica em que o texto foi escrito e a importância do leitor dentro do processo. Estabeleceram-se, portanto, as bases que fundamentariam o nascimento da Estética da Recepção.

2.3 A gênese da Estética da Recepção de Jauss

Há muito tempo ouvimos falar em teorias que se debruçam sobre os estudos da concepção do texto e da importância da leitura, de modo mais específico, sobre o autor e a obra. Até então, todos os holofotes miravam incontestes para o criador e criação, deixando à margem o terceiro elemento: o destinatário. Somente na segunda metade da década de 1960, os olhares se voltam para aquele, que anonimamente, fornece ao texto a sua razão de ser: o leitor.

Nasce, portanto, uma teoria que cuida de condecorar aquele que nunca fora aplaudido, mas cuja ausência tornaria dispensável a existência do texto. Estreia a estética literária que focaliza na figura, que ao mesmo tempo legitima e assegura a circulação da literatura: o leitor. Este que antes era esquecido ou diminuído em seu valor, ganha lugar cativo na teoria que floresce na Alemanha: a Estética da Recepção.

A Universidade de Constança, na Alemanha, tornou-se o berço da Estética da Recepção onde, em 1967, o então professor Hans Robert Jauss inaugura o ano letivo com uma palestra que ficou conhecida por *Provocação* (ZILBERMAN, 1989). Neste momento, Jauss lançou uma crítica ferrenha sobre a forma caduca dos métodos de ensino da história da literatura e anuncia a sua falência por serem considerados enfadonhos e desinteressantes. Seria uma espécie de historiografia que se move fora da dimensão histórica e, portanto, falha com a fundamentação do juízo estético. Há duas maneiras, de acordo com Jauss (1993, p. 21-22), de se apresentar o ensino tradicional de história da literatura:

O primeiro se refere ao ordenamento do seu material segundo tendências, gêneros e outros critérios gerais, para depois, nestas rubricas, tratar cronologicamente as obras individuais. A biografia dos autores e o juízo sobre a sua obra conjunta [...]. ou então ordena-se linearmente o material, segundo cronologia dos grandes autores, celebrando-os, segundo o esquema: 'vida e obra de...'; os autores menos conhecidos são aqui desprezados (ou encaixados nos entremeios), ao mesmo tempo que o desenvolvimento dos gêneros se vê inevitavelmente fragmentado. A segunda forma presta-se fundamentalmente à descrição dos autores da antiguidade clássica; a primeira encontra-se mais frequentemente na

apresentação das literaturas modernas, que lutam com dificuldade, crescente à medida que se aproximam do tempo presente, de ter que fazer uma escolha por entre a quase infindável lista de autores e obras.

Quase cinco décadas se passaram desde a aula inaugural de Jauss e, o que presenciamos, em boa parte dos casos, são as mesmas metodologias engessadas, fossilizadas, que continuam tornando as aulas de literatura entediantes e desmotivadoras. Jauss, já naquela época, sentia os efeitos e previa os rumos dessas práticas; portanto, procurava analisar as correntes literárias existentes, a fim de propor um novo conceito e o resgate de um ensino significativo da literatura.

Avaliando a teoria marxista, Jauss afirma que esta se distancia da Estética da Recepção, por não conceber a história da arte como independente, por reduzir a literatura a um simples reflexo da sociedade, não reconhecendo a sua capacidade de criar novas formas de ver o mundo; além de ver o leitor, quando simplesmente não o ignora, da mesma forma que vê o autor: como simples peça que ocupa uma posição social dentro de uma dada sociedade. Como declara Jauss (1993, p. 45), “reduzir a arte a um simples reflexo é também limitar o efeito que ela produz no reconhecimento do já conhecido: vingança da *mimesis* platônica, essa herança que se renega”.

Desta forma, segundo Jauss, a corrente marxista é incapaz de perceber o caráter renovador e transformador da percepção que a literatura fornece. Sendo assim, a estética marxista só conseguirá se desvencilhar da teoria do reflexo se reconhecer que:

[...] toda a obra artística possui duas características inseparáveis: ela é expressão da realidade, mas também é constitutiva de uma realidade que não existe anteriormente à obra, nem ao lado dela, mas precisamente e apenas na própria obra. (K. KOSIK *apud* JAUSS, 1993, p. 45)

Constatamos, por fim, que a teoria ortodoxa do reflexo veda à corrente marxista a capacidade de reconhecer na literatura a condição de se sobrepor a uma mera imitação da realidade, uma vez que, mesmo diante de uma situação aparentemente familiar, é possível se revelar uma visão inédita analisada a partir da visão da arte, bem como, a capacidade de considerar a importância tanto do autor como do leitor e, de modo especial, a relação entre o leitor e a obra. Segundo Zilberman (1989, p. 32), o objetivo de Jauss é:

Alterar esse quadro, propondo uma história da arte fundada em outros princípios, que incluem a perspectiva do sujeito produtor e do consumidor e a sua interação mútua. Apenas esse enfoque tem meios de superar a abordagem exclusivamente mimética, ao considerar dialeticamente a função da arte, ao mesmo tempo formadora e modificadora da percepção.

Reconhecemos, então, que a literatura não consiste apenas em uma simples capacidade imitativa e de reprodução da sociedade, até porque imitar não é copiar; trata-se, na verdade, de um recorte, de uma seleção de elementos que interessam do real, a serem combinados de forma criativa pelo autor. Portanto, é estabelecida uma relação de interdependência entre autor, obra e leitor, e de modo particular, uma relação mais estreita entre os dois últimos, o que legitima a existência do primeiro. Na Estética da Recepção, de acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 82), a recepção é concebida “como uma concretização pertinente à estrutura da obra tanto no momento da sua produção como da sua leitura”.

Seguimos agora com a corrente formalista, que adota uma concepção de arte autônoma, que, via de regra, se limita a considerar as relações internas entre os elementos constituintes de uma obra de arte. Tal corrente define o caráter da arte, simplesmente, a partir da oposição entre linguagem poética e linguagem cotidiana, o que quebra, desse jeito, o elo entre a literatura e a vida.

Inicialmente, os formalistas rejeitam a condição histórica da arte, definindo assim, sua especificidade como puramente funcional. Porém esta historicidade, inicialmente rejeitada, volta a ser cogitada, uma vez que sem ela seria difícil dar uma explicação satisfatória a respeito da evolução literária. Tornaram, então, a repensar a questão da diacronia em relação à literalidade da literatura, que de acordo com Jauss (1993, p. 51),

[...] não se define apenas sincronicamente através da oposição entre linguagem poética e linguagem prática, mas também diacronicamente, através da oposição ao cânone estabelecido no gênero em questão e à forma que a precedeu na série literária.

Além das descrições elencadas em relação à autonomia da literatura, outro quesito de distanciamento entre os formalistas e a Estética da Recepção é, certamente, a compreensão que os primeiros possuem em relação ao leitor, que é visto tão somente como o sujeito da percepção, cabendo-lhe apenas identificar e analisar os procedimentos que compõem a obra.

Jauss (1993, p. 55), na sua tentativa de ultrapassar o fosso entre literatura e história, entre conhecimento histórico e estético, aponta para o limiar onde as correntes marxistas e formalistas se detiveram:

Os dois métodos definem o fato literário no círculo fechado de uma estética da produção e da representação. Retiram, assim, à literatura uma dimensão que faz necessariamente parte, tanto do seu caráter estético como da sua função social: a dimensão da sua recepção e do seu efeito.

Assim, percebemos que tanto a corrente marxista quanto a formalista tendem a afastar-se da Estética da Recepção, principalmente pelo descaso em relação à importância da figura do leitor no ato da leitura. E ainda, de modo particular, pela ênfase exagerada dada à autonomia da literatura pela corrente formalista, como também, pelo modo singular com que o marxismo apresenta a literatura, revelada como um simples espelhamento da sociedade, vedando-lhe as suas propriedades transformadoras e libertadoras.

As ideias da Estética da Recepção ganham fôlego e se alargam na década de setenta. A partir de então, ela se insere em um determinado lugar da teoria da literatura de onde contempla seus antecessores, creditando-lhes algumas influências, mas, sobretudo, grifando algumas diferenças. Dentre elas, aquela que confere um caráter completamente particular à Estética da Recepção: o significado do leitor diante da literatura.

De acordo com Peter Uwe Hohendahl (*In*: ZILBERMAN, 1989, p. 14), pelo menos três correntes da teoria da literatura moderna se opõem à Estética da Recepção. Começaremos com *A teoria crítica*, associada principalmente a Theodor W. Adorno. Esta teoria recusa-se a analisar o impacto da obra que é considerada objeto independente de constrangimentos sociais. Nela, o leitor é sempre ideal. Adorno não questiona o ato hermenêutico de interpretação, a competência do leitor é dada como certa, portanto, ele não interfere nem viola o texto.

O *New Criticism*, por sua vez, acentua o perfil autônomo da obra de arte literária, considerando, no ato da análise e interpretação, apenas os elementos internos da obra. Segundo Hohendahl (*In*: ZILBERMAN, 1989, p. 14), os estudos relacionados ao leitor são considerados por esta teoria como extrínsecos, o que contrasta com a abordagem intrínseca que preconiza o fenômeno estético-literário.

Já a *fenomenologia*, de Ramon Ingarden (*In: ZILBERMAN, 1989*), expõe que tanto o leitor como o autor, são instâncias exteriores que não interferem na composição do texto. Porém, mesmo assim, Ingarden utiliza o conceito de concretização, pelo qual aborda a atividade do leitor, que seria o responsável pelo preenchimento dos pontos de indeterminação do texto. Mas, segundo ele, essa circunstância não atribui maior importância ao leitor, nem diminui a autonomia da obra.

Com esta exposição, percebemos o quão são divergentes essas teorias em relação à Estética da Recepção, cujos estudos focalizam na atuação do leitor em relação ao fato literário, conferindo-lhe um papel de suma importância. Pois é a partir da leitura das obras literárias, que se processa a historicidade da literatura. A literatura já não é vista como um sistema fechado em si, mas sim, como um sistema que se edifica por meio da produção do texto em si e da recepção, ou seja, por meio da interação entre autor, obra e leitor. Conforme as palavras de Jauss (1993, p. 56):

No triângulo formado pelo autor, a obra e o público, este último não é de forma alguma um elemento passivo, que apenas reagiria em cadeia, mas, antes, uma fonte de energia que contribui para fazer a própria história. A vida da obra na história não é pensável sem a participação ativa daqueles a quem se dirige.

É por meio da intervenção do leitor que a obra literária é inscrita no processo dinâmico da leitura, que se opera através da evolução de uma recepção passiva a uma recepção ativa, de uma leitura menos reflexiva a um posicionamento mais reflexivo. Sendo assim, nessa relação dialógica entre obra e leitor, há uma interação, uma troca, na qual ambos são beneficiados. O texto ultrapassa o plano das letras e passa a ter vida mediante a leitura, e o leitor passa de mero recebedor à entidade ativa para quem e por quem o texto se constitui.

2.4 Alicerces da Estética da Recepção

A partir da denominação de leitor enquanto entidade coletiva a quem o texto se dirige e do conceito de leitura como o resultado dessa troca de experiência estética⁵, de acordo com Zilberman (1989) três grandes segmentos surgem e,

⁵ Experiência estética: fruto do relacionamento da obra e o leitor, é o aspecto fundamental de uma teoria fundada na recepção. Compõe-se de três etapas, inter-relacionadas: a *poíesis*, pois o recebedor participa da

juntamente com os intelectuais da Universidade de Constança, traçam os rumos da teoria da literatura que se ocupam com as ideias da recepção.

A Sociologia da Leitura (ZILBERMAN, 1989), o primeiro dos três segmentos, inicialmente fazia parte da sociologia do saber. Em 1923, L. L. Schücking publica o livro *Die Soziologie der literarischen Geschmacksbildung*, que poderia ser traduzido por *A sociologia da formação do gosto literário*, que mais tarde é reeditado e publicado em 1944, na Inglaterra, com um título mais resumido, *A sociologia do gosto literário*.

Este livro tinha como objeto estudar o público enquanto sujeito participante do processo literário, pois as questões de gosto e preferências influenciam desde a produção da obra, até a sua circulação, conferindo-lhe, ou não, sua fama. Seus idealizadores explicavam que o escritor sofria influência do público ao qual se destinava sua obra e, mesmo depois da consolidação do estado burguês, no século XVIII, quando o autor recebe uma certa autonomia, este não poderia se afastar muito do gosto dominante. De acordo com Zilberman (1989, p.17), o livro de Schücking tem índole premonitória:

Antecipa as pesquisas sociológicas desenvolvidas mais tarde na Inglaterra, onde fertilizou os trabalhos de Robert Altick, Richard Hoggart e Q. D. Leavis, voltados ao estudo das leituras populares e à literatura de massa; e colabora com aquele rompimento: investigando as preferências do público e a sua intervenção no processo criativo do artista, contestou a crença de que a arte é uma entidade autônoma e indiferente aos fenômenos sociais e históricos.

Percebemos que *A Sociologia da Leitura* funde os primeiros alicerces que calçarão as ideias da Estética da Recepção, muito embora a concepção de Schücking tenha sido considerada redutora por Hohendahl (ZILBERMAN, 1989), uma vez que relativiza a história da literatura à literatura do gosto. No entanto, é inegável que ela abriu um campo novo: o estudo do leitor como sujeito ativo no processo de produção e recepção da obra literária.

Outro grande contribuinte desse segmento é o renomado R. Escarpit, que dedica seus estudos ao consumo dos textos, isto é, propriamente, ao momento em

produção do texto; da *aisthesis*, quando este alarga o conhecimento que o destinatário tem do mundo; e a *Katharsis*, durante a qual ocorre o processo de identificação (v.) que afeta as possibilidades existenciais do leitor. (ZILBERMAN, 1989, p. 113)

que o texto passa a ser leitura, ou seja, há uma grande atenção para o veículo que transporta a leitura: o livro. Com este fim, segundo Zilberman (1989, p. 18), Escarpit:

Investiga principalmente os mecanismos de distribuição e circulação do veículo da literatura: o livro. Considera a situação social do escritor, identifica os diferentes circuitos percorridos pelos textos e examina por que a cultura se biparte em erudita e de massa. Em outras publicações discute tópicos relacionados a esses: as políticas de popularização do livro e da leitura, a interferência do mercado na produção e difusão da obra, o tempo de permanência de uma criação artística no horizonte de consumo do presente ou a duração do prestígio de um autor.

Então, Escarpit, diferentemente de Schücking, procura uma via oposta de estudo: enquanto o segundo determina o público como o elemento ativo na história da literatura, o primeiro parece dar uma volta pela produção, distribuição e consumo da obra, preocupando-se mais com os meios do que com os fins: os leitores. Sendo assim, sua contribuição para a estética da recepção fica restrita. Todavia, Zilberman (1989, p. 18) afirma a importância da sociologia da leitura: “suas pesquisas permitem compreender o fato literário no cotidiano de sua existência, caracterizado por sua circulação e consumo”.

É inegável a contribuição da Sociologia da Leitura para a compreensão do desenvolvimento da leitura, e por assim dizer, da história da literatura. São muito relevantes os estudos realizados tanto por Schücking quanto por Escarpit. Não há como concebermos o fato literário, sem pensarmos na influência que o leitor exerce sobre o autor, pois o autor certamente pensa em um potencial leitor ao escrever, como também não podemos deixar de lado as vias de circulação desse texto.

Partiremos, neste momento, para a análise das contribuições do Estruturalismo tcheco à Estética da Recepção. Fundado em 1926 e divulgando suas ideias em 1929, durante o I Congresso de Filosofia Eslava, o Círculo Linguístico de Praga espelhava-se inicialmente no Formalismo Russo, de onde herdaram ideias e colaboradores, como Roman Jakobson, Sergei Karcevsky e Piotr Bogatyrev. O grupo parte para estudos na área da semiótica, em meados da década seguinte, e aos poucos rompe com os ideais do movimento inspirador. Como o formalismo, de certa maneira, dependia do destinatário enquanto sujeito da percepção para justificar seus princípios básicos, o Estruturalismo contou desde cedo com uma teoria sobre a atividade do leitor. (ZILBERMAN, 1989, p.19).

Nos anos 20, liderado por Iuri Tinianov, o formalismo apresenta um conceito que relaciona o fato literário e o leitor: surge o conceito de estranhamento, que seria

o efeito provocado pela obra de arte no leitor, quando esta possui qualidade. Em outras palavras, o valor artístico de uma obra é atribuído ao grau de surpresa ou choque que causa no destinatário. Zilberman (1989, p. 19) resume desse modo essa tese dos formalistas: “somente quando se dá de modo tenso a relação entre o sujeito da percepção e o objeto estético, este pode ser considerado de valor.”

Por este prisma, o formalismo promove uma mudança significativa na concepção de valor estético, antes compreendido como uma transfiguração de uma ideia universal, sendo imutável e que, a partir de então, passa a ser reconhecido como um elemento móvel, o qual necessita estar em constante renovação para que possa efetuar o efeito de estranhamento no destinatário. E para este efeito, contaria somente com os elementos formais da obra, ou seja, esta teoria se ocuparia apenas com a literatura, libertando-se de disciplinas como história, filosofia e psicologia, das quais a crítica literária dependia anteriormente. (ZILBERMAN, 1989)

Com o efeito do estranhamento, os formalistas acreditavam que a arte desautomatizaria o processo perceptivo do destinatário, que imerso em uma realidade com objetos aparentemente familiares, e, por isso, ignorados, através da arte, poderia ter sua visão modificada, o que lhes obriga a reconhecer a importância do leitor na odisséia da leitura.

Dentre as teses formalistas, a concepção de estranhamento leva-os a reconhecer a importância que o destinatário representa na produção artística, mas, por outro lado, tal concepção resume o papel do destinatário ao de um sujeito passivo, um receptáculo no qual, de modo inovador, o estranhamento possa se efetivar, por meio de constantes desautomatizações dos objetos familiares. Nas palavras de Zilberman (1989, p. 20), as teses formalistas:

[...] quando afirmam ter a história da literatura um funcionamento autônomo, conferindo-lhe a independência de que vinha se ressentindo desde o século XIX, não conseguem fazer o caminho de volta, rearticulando os intercâmbios da literatura com a sociedade.

Enxergamos então, que os formalistas reafirmam a autonomia da literatura, e mesmo com a teoria do estranhamento que desautomatiza o processo receptivo do leitor, este é condicionado à passividade, impedindo, desse modo, que se estabeleça uma relação efetivamente dialógica entre a literatura e o meio social em que ela se processa.

Para Terry Eagleton (1997, p. 5), a essência do formalismo foi:

[...] a aplicação da linguística ao estudo da literatura; e como a linguística em questão era do tipo formal, preocupada com as estruturas da linguagem e não com o que de fato poderia dizer, os formalistas passaram ao largo da análise do “conteúdo” literário (instância em que sempre existe a tendência de se recorrer à psicologia ou à sociologia) e dedicarem-se ao estudo da forma literária.

Por este ângulo, os formalistas consideram o conteúdo do texto literário como mera motivação para a forma, como simples ocasião ou pretexto para o exercício da forma em si. Ou seja, privilegiam a forma em detrimento do conteúdo, não percebem o texto como expressão, mas como uma estrutura plausível de estudos e análises sobre a sua composição e sobre a sua forma. Os formalistas, segundo Eagleton (*op. cit.*, p. 3), “transferiram a atenção para a realidade material do texto literário em si”.

Tendo como modelo os formalistas, o Círculo Linguístico de Praga adota alguns conceitos desta teoria, como a oposição entre linguagem pragmática e linguagem poética, além dos artifícios que visam ao estranhamento do leitor. Mas, já nessa época, eles voltam suas atenções para as questões dos aspectos semânticos das formas de comunicação linguísticas, isto é, os elementos não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim, dentro de um todo, estabelecendo conexões. (ZILBERMAN, 1989, p. 21)

Jan Mukarovsky, em um ensaio de 1934, postula a natureza significativa da obra de arte, que, por sua vez, revela sua condição de comunicação, exigindo, assim, um receptor. No entanto, Mukarovsky frisa a diferença entre signos empregados na arte e na linguagem cotidiana, considerando o signo artístico como autônomo, cujo significado partiria tão somente da conexão entre suas partes, eximindo assim, qualquer contribuição externa. Por apresentar, ao mesmo tempo, um caráter autônomo e comunicativo, este signo converte-se em signo estético, desempenhando uma função estética, que por sua vez precisa que um espectador o reconheça como tal. (ZILBERMAN, 1989, p.21)

Percebemos, aqui, um avanço em relação à visão sobre o sujeito da percepção. A obra de arte já não se apresenta completamente autônoma, livre de interferências sociais; aliás, é exatamente esta interferência, de acordo com Mukarovsky, que lhe conferirá o caráter artístico. Se, por um lado, os formalistas

concebem o sujeito da percepção como um simples receptor que atesta a composição da obra, verificada através do estranhamento; por outro lado, a partir de Mukarovsky, o receptor é visto como um sujeito ativo, aquele capaz de transformar a obra, até então sem valor artístico, em objeto estético, em arte, a partir da sua percepção.

Outra concepção importante advinda de Mukarovsky é a ideia de norma literária, que segundo Zilberman (1989, p. 22): “corresponderia ao código vigente ou, mais especificamente no campo da literatura, à poética dominante, que atua como mediadora quando da percepção da obra por um indivíduo.” Essa concepção é formulada a partir da visão contrária em relação à percepção da obra de arte defendida pelos formalistas, para quem a percepção se daria de modo direto, através da concretização da obra pelo sujeito estético. Enquanto que para Mukarovsky, a consciência estética participa da criação artística, que por sua vez, passa por transformações porque também as normas literárias mudam.

Sendo assim, o receptor conquista um significativo papel, ultrapassando os limites das atividades de preenchimento dos pontos de indeterminação do objeto apresentado, tornando-se o próprio identificador e credenciador da obra artística, transformando-se em um sujeito estético.

Com a concepção de norma literária, a identificação de uma obra artística passa por critérios não somente literários, mas também morais, sociais, religiosos e ideológicos, de modo que caracteriza sua instabilidade, uma vez que esses critérios podem mudar com o tempo pela permuta de uma sociedade para outra.

A formulação do conceito sobre a norma, segundo Zilberman (1989, p. 22) é muito importante. Acompanhem as seguintes razões elencadas pela autora:

Indica o caráter coletivo da percepção estética, de modo que se configura como um horizonte que pode ser ou é efetivamente reconstruído pela história da literatura; mostra que a literatura é um fenômeno contínuo e, ao mesmo tempo, em permanente transformação, pois a norma existe para ser violada; e é a condição de existência da estrutura artística, ao agregar e integrar os diferentes elementos a compor o texto.

Compreendemos que a norma seria uma espécie de diretriz que, através de um receptor, sancionaria a condição artística de um objeto. E a partir desta percepção, acendemos uma luz de inquietação a respeito do valor artístico. Seria a

norma responsável por tal atribuição? O que de fato caracteriza o valor de uma obra artística?

De acordo com Zilberman (1989, p. 23), Mukarovsky também elabora um conceito para valor que, segundo ele, não se confunde com qualquer substância, nem é fixo no tempo. Seria uma espécie de vazio ou possibilidade preenchida por cada obra, quando ela contesta a rotina literária. Ele coloca, inclusive, a questão da condição de negatividade, ou seja, o valor da obra estaria ligado ao grau de capacidade de negação, em relação às obras vigentes.

Agora, entra em cena mais um colaborador do Estruturalismo tcheco, Felix Vodicka, que, segundo Zilberman (1989, p.23), “propõe a elaboração de uma nova história da literatura, apoiada na noção de repercussão ou recepção.” Vodicka parte também do conceito de concretização, mas em uma perspectiva diferente da de Ingarden, para quem este processo consiste na realização, por parte do leitor, do preenchimento das lacunas ou vazios de um texto. Vodicka, no entanto, percebe a concretização como uma categoria semiótica, sujeita a mudanças de acordo com a época e classes sociais, dependendo da recepção do leitor.

Deste modo, percebemos a mudança de foco: a atenção é voltada de modo especial para a relação entre obra, independentemente do período de sua produção, e o público. Segundo Zilberman (1989, p. 24), Vodicka subverte a concepção de história herdada do positivismo do século XIX: “se as obras vão e vêm no tempo, em resposta a necessidades distintas do público de cada época, então parece imprescindível assumir uma perspectiva dialética que dê conta do problema com eficácia”.

Percebemos claramente traços de parentesco entre o Estruturalismo tcheco e a Estética da Recepção. O Estruturalismo reconhece o importante papel do receptor como sujeito estético; é aquele que legitima a obra de arte e que a partir da recepção que este faz da obra, a história da literatura pode ser compreendida. Observamos, também, que noção de valor ecoa no discurso de Jauss (1993, p. 71-72) quando ele demarca:

A distância entre o horizonte de expectativa⁶ e a obra, entre aquilo que a experiência estética anterior oferece de familiar e a mudança de horizonte requerida pelo acolhimento da nova obra determina, para a estética da recepção, o caráter propriamente artístico de uma obra literária.

Jauss (1993) considera que se essa distância entre obra e horizonte de expectativa se encurta, a consciência receptora não é forçada a se reorientar em direção ao novo horizonte, ou seja, a vivenciar uma nova experiência. Não leva o leitor a questionar-se, a amadurecer; pelo contrário, permanece inalterável seu horizonte de expectativa, caracterizando-se um tipo de obra que Jauss intitula de “arte culinária” e que, segundo o autor, contempla apenas a função de simples diversão.

Continuando a investigação sobre as fontes da Estética da Recepção, deparamo-nos com a linha do *Reader-Response Criticism* que, de acordo com Zilberman (1989), diferentemente das linhas mencionadas anteriormente, que precederam e/ou influenciaram a Estética da Recepção, seria contemporâneo a esta teoria, bem como compartilha de algumas de suas teses. O *Reader-Response Criticism* também é visto como uma reação ao *New Criticism*, e esboça o ímpeto de romper, sobretudo, com os moldes através dos quais este último descreve o texto literário, caracterizando-o como uma estrutura autônoma.

Contrariando o *New Criticism*, que considera apenas os elementos internos da obra no momento de análise e interpretação, o *Reader-Response Criticism*, segundo Zilberman (1989) procura examinar a obra na medida da resposta do leitor. E para tanto, acaba recebendo influência do estruturalismo, quando Gerald Prince e Michael Riffaterre estabelecem uma tipologia do leitor. O primeiro intitula o leitor de narratário, propondo uma oposição simétrica ao narrador e uma posição contígua ao destinatário. Já o segundo classifica apenas teoricamente o leitor chamando-o de arquiteitor, sendo que ambos realizam suas pesquisas no âmbito exclusivo do texto.

A partir de influências do pós-estruturalismo, de acordo com Zilberman (1989), é que o *Reader-Response Criticism* com os ensaios de Jonathan Culler, desloca-se do domínio descritivo, classificando os leitores implicados no texto, para

⁶ R. Holub assim define esta noção: “sistema intersubjetivo ou estrutura de espera, um ‘sistema de referências’ ou um esquema mental que um indivíduo hipotético pode trazer para qualquer texto (Reception Theory, p. 59) Uma das tarefas da estética da recepção é a reconstrução desse horizonte, a fim de esclarecer o relacionamento da obra com o público. (ZILBERMAN, 1989, p. 113)”.

o domínio interpretativo. Culler estuda as maneiras como os textos veiculam os sentidos e como estes são absorvidos e compreendidos pelo leitor; no entanto, este não é compreendido como entidade autônoma, mas como criação do próprio texto.

Percebemos uma situação um tanto paradoxal, ao passo que o texto não se impõe completamente como autônomo ao leitor, mas por outro lado, aquele também não se coloca, sob a sentença deste. Revela-se, assim, que a ruptura com o *New Criticism* não é tão enfática, uma vez que a ênfase ou autonomia maior ainda é conferida ao texto.

Todavia, esta visão fragmentada entre texto e leitor, será superada segundo Zilberman (1989), a partir dos estudos de Louise Rosenblatt e Stanley Fish. A começar por L. Rosenblatt, a leitura é compreendida como uma transação entre o texto e o leitor, seria uma espécie de via de mão dupla:

O texto guia e constrange, mas é também aberto, exigindo a contribuição do leitor. Este deve recorrer seletivamente à sua experiência e sensibilidade para obter os símbolos verbais a partir dos sinais do texto e dar substância a esses símbolos, organizando-os num sentido que é visto como correspondendo ao texto. (ROSENBLATT *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 26)

Acompanhamos, desse modo, o redesenho da figura do leitor, a quem, a esta altura, é atribuído o poder de significação da obra. É depositada no leitor, a competência de classificar a obra de arte mediante sua experiência estética. Portanto, o significado do texto depende da interpretação que o leitor lhe conferir.

Algo semelhante encontramos em Fish, que, de acordo com Zilberman (1989), propõe o que ele denomina Estilística Afetiva, cujo objetivo é formular um método, no qual o leitor executa uma atividade mediadora considerável. De acordo com este método, Fish não descreve a significação congelada do texto, mas procura examinar o sentido que o destinatário atribui à obra, procurando entender o que acontece entre as palavras do texto e a mente do leitor.

Para Fish (ZILBERMAN, 1989), o sentido do texto não é o resultado apenas da leitura da obra, mas é entendido como aquilo que o leitor elabora enquanto está lendo. O sentido é um evento, um processo que ocorre durante a leitura, dependente das transformações por que passam as operações mentais do leitor. Neste sentido, o texto confunde-se à experiência que oferece e à que o leitor traz consigo. Fish

considera que o texto perde sua objetividade. Na verdade, ele é categórico ao afirmar que a objetividade do texto é ilusão.

Observamos que de fato há um compartilhamento de ideias entre as linhas da Estética da Recepção e do *Reader-Response Criticism*, de modo particular quando Rosenblatt e Fish recuperam a imagem do leitor. Este transpõe a condição de simples artefato produzido pelo texto, para afirmar-se como aquele que determina o sentido do texto, ou seja, ele transcende a condição de criatura para a condição de criador; pois sem o leitor, o texto não teria razão de ser.

Embora o resgate da figura do leitor seja fundamental para esta corrente, Zilberman (1989) atenta para o fato de que a ênfase atribuída à experiência individual, pelo *Reader-Response Criticism*, aproxima suas teses do relativismo e dificulta a compreensão dos fenômenos históricos. E que a insistência na comunicação entre cada texto e cada leitor parece reduzir o diálogo aos dois. No entanto, como relata Zilberman (1989, p.27), “certas interpretações vingaram no tempo e foram depois contestadas, obras subiram e desceram na gangorra dos juízos literários”.

Edificando-se sobre os mesmos alicerces da Sociologia da Leitura, do Estruturalismo Tcheco e do *Reader-Response Criticism*, a Estética da Recepção almeja uma compreensão mais profunda da obra literária, considerando a literatura como uma relação entre produção, recepção e comunicação, que se concretiza por meio de uma ação dinâmica entre autor, obra e público. Supera, principalmente, os entraves que esbarram sempre no quesito autor-texto, voltando sua atenção para o terceiro elemento: o leitor.

2.5 Revendo as funções

Em sua famosa aula, que abriu o ano letivo de 1967 da Universidade de Constança, intitulada inicialmente por *O que é e com que fim se estuda a história da literatura*, transformando-se mais tarde em *A história da literatura como provocação da ciência literária*, Jauss questiona a metodologia vigente do ensino de história da literatura e lança uma proposta que supere os arcaicos e enfadonhos métodos utilizados nesse ensino.

A Estética da Recepção solicita a presença do recebedor na elaboração dessa nova história da literatura, que passa a analisar a questão histórica pela ótica

da percepção do objeto estético e das modificações por que passa. Conforme Zilberman (1989), por esta solicitação a Estética da Recepção acaba se aproximando dos Formalistas, quando estes revelam a necessidade do recebedor como sujeito da percepção. No entanto, Jauss apresenta sua insatisfação em relação às proposições do teórico formalista Tynianov, pois este se baseia na separação entre a literatura, posta como objeto autônomo, e a vida prática. E se por um lado, o marxismo submeteu a arte à infraestrutura econômica, os formalistas a liberaram de uma maneira que chegaram a esquecer da própria história.

Mesmo revelando insatisfações, observamos que Jauss reconhece a contribuição dos formalistas, sobretudo, na retomada do caminho da historicidade, inicialmente negada por estes. A escola formalista tratou de procurar sua passagem de regresso para a história e, de acordo com Jauss (1993, p. 51), há algo de novo nessa retomada de caminho:

A novidade do seu projeto em relação à velha História consistia no fato de abandonar a ideia fundamental de um processo linear e contínuo, e de opor ao conceito clássico de *tradição* um princípio de evolução *literária*. A forma intuitiva da continuidade perdia a primazia no conhecimento histórico. A análise da evolução literária descobre na História da literatura a autocriação dialética de novas formas, descreve um curso pretensamente pacífico e contínuo da tradição com um processo de mudanças bruscas, revoltas desencadeadas por novas escolas e conflitos de gêneros concorrentes.

Jauss (1993) relata que o espírito objetivo de épocas consideradas como homogêneas é recusado e que, segundo V. Chklovski e Tynianov, em cada época coexistiam várias escolas literárias, representando uma delas o cânone literário. Esta canonização da obra conduz à sua automatização e provoca, no nível inferior, a formação em grande escala de obras marginalizadas. Desse modo, os formalistas deixam para trás o conceito clássico de evolução literária, no sentido teleológico e orgânico, encaminhando-se para o conceito de evolução que tange o nascimento, a consagração e o declínio dos gêneros.

Podemos perceber a contribuição dos teóricos formalistas para o redimensionamento da história literária pelos teóricos da Estética da Recepção. Uma vez que aqueles ensinaram a estes a olhar a obra literária, na sua dimensão histórica, de uma nova maneira, que segundo Jauss (1993, p. 52) consistiria em: “situá-la na perpétua mudança dos sistemas dos gêneros e formas literárias,

preparando-nos assim para uma nova verdade, que também a Linguística havia de fazer sua: a sincronia pura é uma ilusão”.

A partir das proposições de Jauss (1993), evidenciamos que Tynianov substitui o conceito de evolução, baseado na antiga história literária, determinado pela tradição, por um conceito de evolução através de sucessão de sistemas. Sendo assim, a tradição, sozinha, não daria conta da evolução literária, o que romperia com o princípio hegemônico da sincronia, isto é, com o estudo da história literária apenas em um dado momento. Para Jakobson e Tynianov (Jauss, 1993, p. 52), “cada sistema se manifesta como evolução e, por outro lado, a evolução apresenta forçosamente características do sistema”.

No entanto, Jauss (1993) aponta a fragilidade do projeto de Tynianov, por julgar impossível conhecer a historicidade literária apenas relacionando uma série literária com as suas séries vizinhas. Ou seja, compreender a historicidade literária dentro de um processo de sucessão de sistemas, segundo Jauss (1993, p. 52): “não significa ainda compreendê-la na História, isto é, no horizonte histórico do seu aparecimento, função social e efeito histórico”.

Desse modo, no intuito de resgatar a historicidade literária, Jauss propõe uma teoria que articula a relação mútua entre texto e leitor, que supere a perspectiva contemplada pelo marxismo e pelo formalismo, ao passo que estes definem o fato literário como círculo fechado de reprodução e ilustração. Por outro lado, Jauss leva em conta a dupla função da arte que, ao mesmo tempo, é capaz de formar e modificar a percepção do leitor. Ou seja, ele associa o caráter estético e social da literatura, na sua dimensão de recepção e de efeito.

Constatamos por fim, como o próprio Jauss (1993) declara, que a sua tentativa de ultrapassar o fosso entre literatura e história, isto é, entre conhecimento histórico e estético, precisaria partir do limiar onde as escolas marxistas e formalistas se detiveram. Para tanto seria necessário destituir a literatura da função de mera reprodução e ilustração e, devolver-lhe o caráter artístico e social, ou seja, reconhecer sua dimensão na área da recepção e do seu efeito no público.

De acordo com Zilberman (1989), Jauss organiza em sete teses seu projeto de reformulação da história da literatura. As quatro primeiras têm um caráter de premissas, enquanto que as três últimas apresentam as linhas mestras da metodologia para o seu projeto. Jauss, através de suas teses, procura responder como a história literária poderá ser reescrita hoje.

2.6 As premissas

Jauss (1993), em sua primeira tese, a renovação da história da literatura, exige a destruição dos preconceitos do objetivismo histórico literário positivista - uma procura frequente de novos cânones artísticos - e da transformação da estética tradicional da reprodução e ilustração, em uma estética da recepção e dos efeitos. A historicidade literária é assim traduzida por Jauss (1993, p. 61):

[...] não consiste numa relação de coerência estabelecida *a posteriori* entre fatos literários, mas na experiência que os leitores primeiro fazem da obra literária. Esta relação dialética é, por sua vez, para a História literária, o dado primeiro.

Compreendemos, a partir da colocação do referido autor, que, ao fazer qualquer crítica ou juízo de valor tecido sobre uma obra literária, um possível crítico ou estudioso da literatura, bem antes que este enquadre tal obra dentro de um determinado gênero, é antes de tudo: um leitor. Portanto, é a impressão, o primeiro contato, é a experiência primeira que o leitor mantém com o texto, que segundo Jauss (1993), revela a historicidade literária, e não, as convenções estabelecidas posteriormente por um estudioso em relação à obra literária.

E assim, a historicidade literária, bem como sua função comunicativa implicam uma evolução e uma troca entre obra, público e obra nova, que de acordo com Jauss (1993, p. 57) podem se apresentar tanto “na relação entre mensagem e destinatário, como na relação entre pergunta e resposta, ou na relação entre problema e solução”.

Portanto, é no diálogo entre texto e leitor, é na relação de permuta entre obra e público que se processa a história da literatura, um jogo dinâmico em que ambas as partes texto/leitor recebem e trocam influências. O texto responde presumivelmente a uma pergunta, soluciona ou se pretende solucionar um problema e, neste jogo de interesse, de busca e de sedução, a mensagem se renova a cada nova leitura. É isso que Jauss (1993, p. 62) descreve muito bem em suas palavras ao declarar que:

A História da literatura é um processo de recepção e produção estéticas que se cumpre na atualização dos textos literários, através do leitor que lê, do escritor que produz e do crítico que reflete. A soma infinitamente crescente dos fatos literários, tal como vai sendo recolhida pelas Histórias literárias

convencionais, é um mero resíduo deste processo, é apenas um passado colecionado e classificado; não é por isso história, mas pseudo-história.

Compreendemos, então, que Jauss estabelece a historicidade literária como resultado da recepção e produção, por meio de uma relação dialógica entre leitor, escritor e crítico. E esta historicidade incide na própria atualização do texto, que se efetiva através da leitura, da produção e da crítica. Observamos ainda, o esforço do autor em dirimir a diferença entre fatos literários colecionados e a verdadeira história literária. Como bem acrescenta Jauss (1993, p. 63): “Quem desde logo tomar uma tal sucessão de fatos por um pedaço da História da literatura confunde o caráter de acontecimentos de uma obra de arte com o de um fato histórico”.

Nesta perspectiva, Jauss (1993) declara o caráter artístico imanente da literatura, enquadrando-a como acontecimento literário, e não como um fato histórico. O contexto histórico em que surge uma obra literária não consiste numa sucessão de fatos, acontecimentos que se sustentam por si só, sem depender da recepção de um público. Uma obra literária só se torna um acontecimento literário, se ela for recebida por um leitor. E este, a partir de suas leituras anteriores, pode tecer comparações entre textos antigos e novos, criar critérios de avaliação e, a partir dessas experiências, apreciar leituras posteriores.

A historicidade literária não deve ser confundida com o fato histórico propriamente dito, uma vez que a história da literatura não é independente, pelo contrário, ela depende de uma produção, ou seja, de um autor e, sobretudo, de uma recepção, de um leitor para legitimá-la. Diferentemente de um fato histórico que se processa em meio à sociedade, que por mais que se queira, não poderá ser ignorado. Além do mais, este deixa marcas positivas ou negativas, independentemente de ter ou não um receptor, um leitor. De acordo com Jauss (1993, p. 63) um acontecimento literário,

Ao contrário de um acontecimento político, não tem consequências inevitáveis, com desenvolvimentos próprios, aos quais as gerações posteriores se não poderão subtrair. Ele só pode continuar a exercer seu efeito, enquanto for ainda, ou de novo, recebido pela posteridade – enquanto encontrar leitores que se apropriem de novo da obra, ou autores que a pretendam imitar, ultrapassar ou recusar.

Por esta via, baseados nas premissas de Jauss (1993), percebemos que a literatura, como conexão de acontecimentos, constitui-se por meio do horizonte de

expectativa e experiência estética de leitores, autores e críticos que lhes são contemporâneos ou não. Observamos ainda que a literatura possui a sua historicidade própria e que, para compreender esta história, é necessário objetivar este horizonte de expectativa.

Em sua segunda tese, Jauss propõe que para fugir do psicologismo que ameaça a análise da experiência literária na descrição da recepção e dos efeitos, será necessário reconstituir o sistema objetivo de referências que forma o horizonte de expectativa da obra, no momento em que esta surgiu. E para ser possível tal reconstituição, é preciso analisar três fatores, como afirma Jauss (1993, p. 65): “a compreensão prévia do gênero, a forma e temática de obras anteriormente conhecidas e a oposição entre linguagem poética e linguagem prática”.

Para medir a recepção de um texto, conforme Zilberman (1989), é no interior do próprio texto que se encontram todos os elementos necessários. Dessa forma, Jauss não lida com um leitor real, indivíduo com suas particularidades, no entanto busca determinar seu virtual conhecimento anterior. De acordo com a autora supracitada, Jauss não interroga pessoas que poderiam fornecer pouca informação, principalmente sobre épocas anteriores. Na verdade, sua consulta baseia-se na própria obra.

Mediante esta segunda tese de Jauss, compreendemos que a própria obra se encarrega de predeterminar sua recepção, e por consequência, encaminha o horizonte de expectativas do leitor. Os elementos internos da obra literária referentes ao formato do gênero, temática e linguagem, no seu processo de comunicação são capazes de fomentar expectativas, mesmo diante de uma obra aparentemente desconhecida. Pois estes elementos ativam conhecimentos pré-existentes que fazem parte da experiência literária. Por isso, conforme Jauss (1993, p. 66):

Uma obra não se apresenta nunca, nem mesmo no momento em que aparece, como uma absoluta novidade, num vácuo de informação, predispondo antes o seu público para uma forma bem determinada de recepção, através de informações, sinais mais ou menos manifestos, indícios familiares ou referências implícitas.

É como se a obra fornecesse pistas e, por meio destas, cobrasse algum parecer, um posicionamento do leitor, que este busque em seus arquivos algo que a relacione com alguma leitura prévia, algo familiar, ou mesmo estranho. Alguma expectativa é criada, algum sentimento é despertado. O leitor logo fabula o

desenrolar da história e, durante a leitura, estas expectativas, segundo Jauss (1993, p. 67) “podem ser conservadas ou alteradas, reorientadas ou ainda ironicamente desrespeitadas, segundo determinadas regras do jogo relativamente ao gênero ou ao tipo de texto”. Este processo psíquico, que envolve o primeiro estágio da experiência estética, não pode ser reduzido de forma alguma, como esboça Jauss (1993, p. 67):

Há uma sucessão contingente de impressões subjetivas. Ele consiste sim no cumprimento de determinadas indicações, num processo de percepção orientado, que pode ser compreendido segundo motivações constitutivas e até mesmo descrito, do ponto de vista linguístico, através dos sinais responsáveis pelo seu desencadeamento.

Por meio dessas proposições, concluímos que o esquema mental, onde o leitor armazena suas referências textuais, será alimentado pela própria estrutura da obra literária, isto é, de maneira consciente e, mediante aspectos formais, a obra provoca a expectativa do leitor. De acordo com o gênero, com o tipo de texto, e temática, é presumível objetivar o horizonte de expectativa que será lançado em relação à obra.

Jauss (1993) afirma que se definirmos o horizonte de expectativas, seguindo a concepção de W. D. Stempel, ou seja, como uma isotopia paradigmática, que se transforma, no decorrer do discurso, em um horizonte de expectativa sintagmático imanente ao texto, admitiríamos a definição do processo de recepção, como um sistema semiológico. E este sistema seria cumprido, por sua vez, mediante seu próprio desenvolvimento e correção. Desta forma, como estabelece Jauss, (1993, p. 67-68): “Um processo correspondente de criação e transformação permanentes de um horizonte de expectativa determina também a relação de um texto individual com a série dos textos anteriores que constituem o gênero”.

Alimentados por esta concepção de desenvolvimento e correção do horizonte de expectativa, entendemos que as ideias e conjecturas elaboradas na mente do leitor são orientadas por certos elementos inerentes à especificidade de cada obra já conhecida. Todavia, no adiantar da leitura, este horizonte se transforma, confirma-se ou se corrige, sempre em busca de uma compreensão, de algo que faça sentido. As relações estabelecidas entre textos são definidas da seguinte maneira por Jauss (1993, p.68):

Cada novo texto evoca para o leitor (ouvinte) o horizonte de expectativas e de regras de jogo que se tornam familiares a partir de outros textos e que ao longo da leitura podem vir a ser modeladas, corrigidas, modificadas ou ainda simplesmente reproduzidas. A modulação e a correção determinam o espaço de jogo, a modificação e a reprodução que, por sua vez, determinam as fronteiras da estrutura de um gênero.

Por meio das afirmações de Jauss, chegamos à conclusão de que a recepção de um texto literário pressupõe um contexto anterior, ou seja, dependerá de uma prévia experiência estética. E será a familiaridade com o tipo de gênero, temática e linguagem que indicará a intensidade, não só da criação do horizonte de expectativa, como também da sua transformação. Jauss (1993) também defende que a questão de subjetividade na interpretação, de gosto e de categorias de leitores, só poderá ser estabelecida após a reconstituição do horizonte trans-subjetivo que condiciona o efeito produzido pelo texto.

Percebemos, desta maneira, que o leitor pode até se manifestar individualmente em relação ao texto literário. Isto é, a partir de suas experiências estéticas anteriores, o leitor será capaz de emitir algum juízo, de posicionar-se em relação à obra. Contudo, compreendemos que esta manifestação não é totalmente independente, uma vez que a própria obra, através dos mecanismos peculiares a cada gênero, até certo ponto, condiciona a expectativa do leitor, ou seja, presume um dado efeito.

Deste modo, antes de classificarmos a subjetividade na interpretação, a questão do gosto e tipos de leitores, é preciso, antes, reconstituirmos o horizonte de expectativas histórico imanente à obra. Pois uma obra pode exigir, do leitor, um percurso que dialoga ou não com suas experiências estéticas anteriores, direcionando-o, assim, a um determinado horizonte de expectativas a ser reconstruído ou não. Sobre a necessidade da reconstituição deste sistema trans-subjetivo da obra literária para a condução da expectativa do leitor, Jauss (1993, p. 68) declara:

A possibilidade de objetivar estes sistemas históricos de referências diz idealmente respeito às obras que primeiro criam no leitor um horizonte de expectativas, através de convenções de gênero, estilo ou forma, para só depois o destituírem, passo a passo, o que pode não só servir fins críticos mas também fins propriamente poéticos.

Para exemplificar esta ideia, Jauss (1993) menciona a obra *D. Quixote*, de Cervantes, que a princípio segue o horizonte de expectativa comum aos velhos romances de cavalaria, muito apreciados na época, para só depois contrariá-lo ao enveredar na paródia das aventuras do último dos cavaleiros. Constatamos a partir desta última citação, bem como a partir do exemplo acima, que certas obras podem surpreender o público, quando no desenrolar de sua trama, redimensionam o horizonte de expectativa do leitor ao fugir do óbvio, das convenções dos gêneros vigentes.

E assim, em sua terceira tese, Jauss (1993) pontua que a reconstrução do horizonte de expectativa de uma obra permite detectar seu caráter artístico, em virtude da sua natureza e da intensidade de seu efeito sobre o público. Neste ponto, o autor aborda a questão da distância estética, designada como sendo a distância entre o horizonte de expectativa pré-existente e o aparecimento de uma nova obra, que de acordo com a recepção poderá provocar uma mudança de horizonte.

Jauss (1993) considera que a distância entre o horizonte de expectativa e o texto, ou seja, entre o que a experiência estética familiar inicial oferece e a mudança de horizonte requerida pela recepção da nova obra, determina, para a Estética da Recepção, o caráter artístico da obra literária. E este caráter pode ser assim definido, a partir das afirmações de Jauss (1993, p. 72):

Quando esta distância se encurta e a consciência receptora não é já forçada a reorientar-se em direção ao horizonte de uma experiência ainda desconhecida, a obra aproxima-se do domínio da arte “culinária” ou de uma simples diversão. [...] Se, ao contrário, o caráter propriamente artístico de uma obra se mede pela distância estética que a opõe às expectativas do seu primeiro público, daí resulta que esta distância, inicialmente experimentada como uma nova maneira de ver que causa admiração e perplexidade, pode dissipar-se para leitores ulteriores, à medida que a negatividade originária da obra se transforma em evidência e se integra, como objeto familiar da expectativa, no horizonte da experiência estética futura.

Compreendemos que, para a Estética da Recepção, quanto maior for a distância estética entre o horizonte de expectativa e a obra, maior será a sua qualidade artística e, ao tomarmos como ponto de partida tal premissa, podemos observar duas categorias de obras literárias: a arte culinária e a obra-prima. Se uma obra não exige nenhuma mudança no horizonte de expectativa do leitor, responde apenas às expectativas requeridas pelo gosto vigente, contemplação de aspectos familiares, abordagem de temáticas que confirmam o hábito e sentimentos que

correspondem ao desejo do público. Ou, quando muito, questiona algum problema moral, mas já apontando uma solução, antecipadamente prevista pelo público, dentro dos padrões aceitos pela sociedade, estamos diante de uma obra, que representa a primeira categoria artística, isto é: a arte culinária.

No entanto, se, por outro lado, uma obra foge aos padrões do gênero em vigor e desconfigura a ordem e as convenções sociais, conduz o leitor à inquietação, a repensar seu ponto de vista. Se o faz questionar e reavaliar seu posicionamento e o da sociedade e, até mesmo a assumir uma nova visão em relação aos seus sentimentos e atitudes, estaremos diante de uma categoria artística considerada como obra-prima. Todavia, para a Estética da Recepção, de acordo com Jauss (1993), a obra-prima, inicialmente contrária ao gosto vigente, vai, com o tempo, sendo incorporada ao novo horizonte de expectativa e tornando-se familiar, o que em algum momento a aproximará da arte culinária. Para explicar a relação entre literatura e público Jauss (1993, p.73) apoia-se em uma declaração de R. Escarpit:

A relação entre literatura e o público não consiste no fato de cada obra ter o seu público específico, histórica e sociologicamente determinável, no fato de cada escritor depender do meio, do círculo de concepções e da ideologia do seu público, nem no fato de o sucesso literário ser um livro que exprime aquilo que o grupo esperava, que revela o grupo a si mesmo. (ESCARPIT, 1961, *apud* JAUSS, 1993)

Como se vê, para esses autores, o sucesso literário não se encontra, necessariamente, na concordância entre o projeto da obra e a expectativa do público. Constatamos, também, que a questão de universalidade e perenidade inabalável de um autor ou de uma obra, torna-se frágil e questionável diante das recepções ao longo do tempo.

Segundo Jauss (1993), uma obra literária pode não estabelecer relação com nenhum público definido no momento de seu surgimento; no entanto, pode provocar mudanças intensas no horizonte familiar de expectativas e, como consequência, o seu público se formará progressivamente. Após este novo horizonte de expectativa se impor, revelará que as antigas normas estéticas foram vencidas e desencadeará uma manifestação do público, que poderá considerar as obras, até então prediletas, como antiquadas e rejeitá-las.

Na sua quarta tese, Jauss (1993) acredita que a reconstituição do horizonte de expectativa exatamente como ele se revelava, no momento de aparecimento da

obra, viabilizaria conhecer as respostas que o texto apresentava para os questionamentos da época, fazendo-nos compreender como o leitor de então recepcionou a obra e qual diálogo foi estabelecido entre ambos: obra e leitor. De acordo com Jauss (1993, p.79): “esta abordagem permite corrigir a influência, quase sempre inconsciente, das normas de uma concepção clássica ou modernista da arte e dispensar o recurso à noção de um espírito de época, noção que conduz a um círculo vicioso”.

Percebemos, neste ponto, que o autor expõe a ideia de como uma obra pode ser compreendida e interpretada em épocas diferentes. Como o próprio Jauss (1993, p.79) afirma, “faz aparecer claramente a diferença hermenêutica entre a compreensão de outrora de uma obra e a de hoje”. Desse modo, a reconstituição da história da recepção de uma obra faz-nos perceber que o texto pode responder a perguntas diferentes de acordo com a época, com os costumes e valores vigentes. Essa perspectiva contrária, como aponta Jauss (1993), a concepção dogmática platônica da Filologia metafísica, de que o texto literário é sempre atual e atemporal e com um sentido objetivo fixado, acessível aos leitores de todos os tempos.

Este método da história da recepção segundo Jauss (1993) é importante, sobretudo, quando o autor de uma obra é desconhecido, ou seja, quando sua intenção não pode ser atestada. Assim, será preciso colocar tal obra em contraposição ao contexto das obras contemporâneas. E, portanto, verificar seu posicionamento perante estas, observando as semelhanças e as diferenças, isto é, se ela comunga ou contradiz as demais. Além disso, de acordo com Zilberman (1989, p. 36): “o trabalho de reconstrução do passado impede que os juízos do crítico interfiram na avaliação da obra: esta é considerada na relação com o horizonte dentro do qual apareceu, e não a partir das preferências e critérios pessoais de quem a estuda”.

Jauss (1993) retoma a crítica ao objetivismo feita por Gadamer em *Verdade e Método*, em que este último apresentou o princípio de uma história dos efeitos, ou seja, investiga a realidade da história na compreensão da história; a partir da aplicação lógica da pergunta e da resposta à tradição histórica. Jauss (1993, p. 82) ainda cita R. G. Collingwood, segundo o qual “não se pode compreender um texto se não se compreendeu a que pergunta ele responde”. No entanto, nas linhas seguintes, Jauss (1993) esclarece o ponto de vista de Gadamer, explicando que a pergunta reconstituída não pode mais voltar a ser colocada no seu horizonte original,

porque este está sempre englobado no nosso horizonte atual, isto é, por meio da fusão de horizontes⁷.

A partir deste ponto, verificamos que se intensifica a relevância da reconstituição do horizonte de expectativa de uma obra literária, para que se compreenda a história literária da obra, a partir da resposta a que esta respondeu no seu surgimento. Todavia, não podemos ignorar que este horizonte inicial se fundirá com horizontes de outras épocas e, talvez as perguntas inicialmente respondidas pelo texto, já não estejam mais em questão. Novos questionamentos vão surgindo com o passar do tempo, com a mudança dos costumes, dos hábitos, dos valores. Logo, se se reconstitui a pergunta original, segundo Zilberman (1989, p. 37):

Recupera-se também a tradição em que o diálogo entre a obra e a audiência se transformou, por ser alvo de recepções sucessivas. Não se trata, pois, de tentar imitar a perspectiva do passado, objetivo na realidade impraticável; nem o contrário, de modernizar o significado do texto, o que o falsearia.

Compreender a obra literária a partir da reconstituição do seu horizonte de expectativa é compreender que a literatura não é um simulacro fechado e independente das influências do seu público, mas que na verdade, há uma troca de influências incorporadas às interpretações ao longo das muitas recepções. E resgatar este horizonte não significa limitar-se às perguntas e respostas do passado na tentativa de reproduzi-las, ou simplesmente, buscar substituí-las por outras atuais. Esta busca significa, pois, compreender a relação de diálogo entre obra e público ao longo do tempo, relação esta que se propaga, através da tradição, ou que se encerra, através do esquecimento.

Com o fim de resgatar a historicidade literária, Jauss (1993), afirma que tal objetivo só será alcançado se levarmos em conta três aspectos: a diacronia – recepção das obras literárias através do tempo; a sincronia – sistema da literatura num dado momento e a sucessão desses sistemas sincrônicos; e, por fim, a relação da literatura e da história geral, ou seja, entre a literatura e a vida prática.

⁷ Conceito emprestado de Gadamer, significa o processo mesmo de intercâmbio do leitor com a obra literária do passado; esta, integrada na origem a um horizonte, vai se apropriando dos horizontes dos novos contextos temporais onde circula. Portanto, não apenas cada leitor contribui com seu horizonte, como recebe da obra os horizontes a que ela já se amalgamou com o decorrer da história. (ZILBERMAN, 1989, p. 113)

2.7 Caminho a trilhar

Na sua quinta tese, Jauss (1993) aponta o caminho a ser percorrido para alcançar o referido projeto. Para a Estética da Recepção, determinar a posição e significação histórica de uma obra, não basta apenas compreender o sentido e a forma literária na sua evolução, mas será necessário inserir cada obra particular na sua série literária. Segundo Jauss (1993, p. 89):

Na transição de uma história da recepção das obras para uma história literária enquanto histórias de acontecimentos, esta última manifesta-se como um processo, no qual a recepção passiva do leitor e do crítico se transforma na recepção ativa do autor, dito de outra forma, num processo onde a obra seguinte pode solucionar problemas formais e morais deixados pela obra precedente e colocar, por sua vez, novos problemas.

Situarmos a obra literária de acordo com a sua sucessão histórica, considerando a história dos seus efeitos, poderá servir de revisão para obras de épocas passadas e, ecoará na produção de obras seguintes, que por sua vez poderão apresentar respostas que não foram respondidas, geralmente por questões morais e religiosas. Este processo resultará no acréscimo de novas perguntas para as novas realidades. Dessa forma, muitas obras que não foram bem recepcionados no dado momento de sua publicação, podem encontrar significação em outro momento, pois seus leitores atuais compreenderam a pergunta a qual ela responde que, por algum motivo, como já mencionado, moral ou religioso, a obscurecia.

Zilberman (1989, p. 37) aponta para o fato de que uma obra “não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu; muitas vezes sua importância cresce ou diminui no tempo”, o que nos leva a compreender que a obra está sujeita a uma espécie de “gangorra literária”, que sobe e desce de acordo com o interesse, ou melhor, com respostas que o leitor busca para as perguntas que este faz no aqui e agora.

Segundo Jauss (1993), na história literária de inspiração formalista, a evolução literária acontece quando cada obra nova aparece em oposição ao plano das obras precedentes, e alcança sucesso devido ao êxito de sua forma e em seguida é reproduzida e progressivamente automatizada, até vir uma nova forma oponente. Por este viés, a história do fenômeno literário reduz-se ao grau de inovação que a comporta.

Já na perspectiva da Estética da Recepção, a evolução literária não pode ter como critério de valor apenas o contraste entre obra antiga e obra nova. De acordo com Zilberman (1989, p. 38), “o novo é uma qualidade móvel, com sentido estético, quando provoca o resgate de períodos passados”. Obras literárias esquecidas no passado muitas vezes voltam à tona, por um caminho aberto por uma obra atual, que conforme esclarece Jauss (1993, p. 95):

Só pode retornar quando uma nova recepção o atualiza, seja porque ao mudar de orientação estética o presente se volta propositadamente para o passado para dele se apropriar, seja porque um novo momento da evolução literária lança uma luz sobre uma literatura esquecida, permitindo encontrar nela algo que não pudera ser anteriormente buscado.

Vimos, então, que as orientações acima pretendem esclarecer que o estudo da historicidade literária não pode ser estabelecido simplesmente a partir de uma série cronológica dos fatos que se pretende intitular-se evolução literária. E, que há uma ligação entre evolução literária e a mudança social, isto é, uma relação entre aquela e a recepção do público leitor que a atualiza. E entendemos, principalmente, que o novo na literatura é o que é atual, ou seja, que estabelece relação com o momento presente. Nas palavras de Jauss (1993, p. 95)

O novo não é, portanto, apenas uma categoria *estética*. Ele não se esgota nos aspectos da inovação da surpresa, do excesso, do reagrupamento dos elementos, da distanciação aos quais a escola formalista atribuía uma importância capital. O novo torna-se também uma categoria *histórica*, sempre que a análise diacrônica da literatura é levada até a questão de saber quais são os aspectos históricos que fazem realmente a novidade de um fenômeno literário novo.

Não é a obra nova em si, baseada na comparação formal e estética com obras do passado, que atesta a sua condição de evolução. Mas à medida que esta novidade, no momento histórico em que surge, de algum modo, faz o leitor reavaliar conceitos, assimilar conhecimentos, e na atualização desta obra, ela exerce um efeito capaz de modificar a percepção do leitor, bem como de levá-lo a reavaliar os valores consagrados e propagados por um passado literário. Esta seria a síntese da quinta tese: a análise diacrônica, quando uma obra nova oportuniza uma volta ao passado literário, ressignificando-o.

Em sua sexta tese, Jauss (1993, p. 98) afirma que “é precisamente nas interseções da diacronia e da sincronia que a historicidade literária se manifesta”. Ou

seja, seria possível reconstruir o horizonte literário a partir das obras escritas em períodos distintos, implicando a diacronia, bem como a sincronia, por meio de obras que surgiram simultaneamente e são consideradas atuais ou ultrapassadas, na moda, prematuras ou adiantadas para o momento.

Mesmo as obras surgindo simultaneamente, de acordo com sua produção, dividem-se “numa multiplicidade heterogênea, na realidade não simultânea, isto é, são marcadas por momentos diferentes” (JAUSS, p.100). Esta realidade não simultânea se recompõe a partir da visão da recepção, uma vez que o público recebe a obra como sendo do seu tempo, sob o jugo de um horizonte único com suas expectativas que significam e delimitam as obras.

Zilberman (1989, p. 38) afirma que “é preciso proceder à análise do simultâneo, bem como das mudanças, comparando os cortes e descobrindo os pontos de interseção, a fim de descobrir as obras que têm caráter articulador”. A análise, portanto, reafirma o que fora dito por Jauss: é nesta interseção que se dá a historicidade literária, ou seja, aciona-se o processo de evolução literária em seus momentos de formação e rupturas. Logo, o corte sincrônico de uma obra em um dado momento histórico, implicaria em outros cortes em outros momentos anteriores e posteriores da diacronia. (JAUSS, 1993)

Na sétima e última tese é discutida a relação entre literatura com a vida em sociedade, isto é, é colocada em questão a função social da literatura, que, conforme Jauss (1993, p. 105) “só manifesta genuinamente as suas possibilidades quando a experiência do leitor intervém no horizonte de expectativa de sua vida cotidiana, orienta ou modifica a sua visão do mundo e age conseqüentemente sobre o seu comportamento social”.

Por este prisma, a literatura concede ao leitor a oportunidade de ter novas percepções da realidade que o circunda, através de obras que promovam uma ruptura no seu horizonte de expectativa. E é esta literatura como “provocação” que é capaz de levar o leitor a uma exortação e reflexão moral. Como declara Jauss (1993, p.115): “uma obra literária pode assim romper com as expectativas de seus leitores, fazendo uso de uma forma inédita e confrontando-os com questões para as quais a moral caucionada pelo estado ou religião não forneceram uma resposta”.

O projeto de Jauss, que concebe a literatura como emancipadora, ao passo que amplia os horizontes de expectativa do leitor, pode ser visto por muitos como idealista. No entanto, seus estudos serviram de base para o desenvolvimento de

métodos que visam trabalhar a leitura literária de modo instigador, que faça o leitor não só questionar, como avaliar e possivelmente ampliar seu horizonte de expectativa. Um desses métodos serão apresentados logo mais.

3. A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma vez evidenciada que esta pesquisa apresenta a preocupação de revelar a importância do papel emancipador do texto literário enquanto produto de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II nas escolas públicas, e considerando também, que esses textos literários se veem relegados, no livro didático, a uma situação de quase exclusão ou, quando não excluído, revelado de forma pouco eficiente nos seus fins, fazemos, neste primeiro momento, uma reflexão sobre a importância da literatura dentro deste processo. A partir de uma reflexão sobre o texto literário em si mesmo, buscamos legitimar a influência do seu papel dentro do processo de letramento de crianças e adolescentes com vista a lhes possibilitar uma dimensão emancipadora dentro da sociedade em que vivem.

3.1 O papel do ensino de literatura no âmbito escolar

Antes de propriamente fazermos reflexões sobre o ensino de literatura no Ensino Fundamental, convém, primeiramente, fazermos uma breve reflexão a respeito do papel da literatura no âmbito escolar, com a finalidade de percebermos sua utilidade dentro do processo, como também as condições desse ensino se processar dentro da escola de forma mais eficiente e profícua.

A literatura, pelo menos nas escolas públicas, faz parte da disciplina de Língua Portuguesa, que, por sua vez, subdivide-se em: reflexões sobre a língua, mais conhecida como gramática, produção de texto e, por fim, literatura. É importante lembrarmos que esta última nomenclatura aparece apenas no ensino médio, enquanto que no Ensino Fundamental, a partir de um título menos refinado, recebe a alcunha de leitura e interpretação de textos.

As aulas semanais ministradas em número de quatro ou menos, no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, tornam-se insuficientes para contemplar todas as exigências de uma disciplina, que, na verdade, envolvem conhecimentos específicos, os quais poderiam ser fragmentados em três disciplinas. Tendo em vista toda a tradição gramatical que prevalece nas escolas brasileiras, desde tempos remotos, coadunando com a pressão passada e atual da comunicação através de textos escritos, não será difícil adivinhar que o componente da Língua Portuguesa ficará à margem dos estudos.

Sendo utilizada de maneira superficial, a literatura ora serve como base aos estudos pragmáticos da gramática, em uma caçada frenética aos adjetivos, substantivos, orações subordinadas e outros tantos conceitos; ora faz vênua à produção textual, quer seja através da construção de um novo final para o enredo, quer seja através da transmutação de um gênero para outro, como por exemplo, transformando um conto em um poema. Há de convirmos que o texto literário não deve servir de pretexto para tais fins. Há riquezas bem maiores veiculadas neste tipo de leitura. No entanto, em função da carência urgente de novos óculos e novas lentes que viabilizem um novo olhar sobre o valor da leitura literária, vemos, assim, o texto literário relegado à marginalidade.

A constatação desta realidade nos conduz a um questionamento crucial: para que serve mesmo a literatura? De acordo com o teórico Hans Robert Jauss (1993), a literatura possui uma função social de caráter emancipador, uma vez que, em conjunto com outras artes e forças sociais, tem a capacidade de libertar o homem de certos constrangimentos naturais, religiosos e sociais. Em outras palavras, a literatura abre espaço para expormos, refletirmos e questionarmos assuntos, muitas vezes escondidos nas normatizações educativas, geralmente, para a manutenção dos interesses dos que controlam a sociedade.

Ao mesmo tempo em que a literatura ajuda a viabilizar a emancipação dos seus leitores, ajuda a torná-los também independentes dos preceitos e preconceitos ditados pelos que exercem o poder econômico, religioso e político, rompendo-se, assim, os grilhões do medo, do sentimento de incapacidade e inferioridade que são transmitidos por um sistema que mais tolhe do que coopera com o desenvolvimento humano. Nessa mesma linha de raciocínio, Antônio Candido (1988, p.16) afirma: “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.”

Como podemos perceber não faltam visões otimistas em relação ao papel que a literatura desempenha na vida de seus leitores. Desde uma visão que humaniza, defendida por Cândido, a uma visão que emancipa, reivindicada por Jauss, sem se esquecer do entusiasmo de Barthes que, inclusive, é citado na obra *Literatura para quê?* de Antoine Compagnon (2009). Nesta obra, Barthes relata que a literatura não permite andar, mas permite respirar. Desse modo, o autor rejeita as funções instrumentais da literatura, quer sejam pedagógicas, ideológicas ou

linguísticas. Isto é, a literatura pode não desempenhar a tarefa de tutora, aquela que segura na mão e ensina a caminhar, mas por outro lado, ela fornece uma condição essencial para a vida: a respiração. Mas como a literatura permite que o leitor respire? Talvez no simples ato de fazer com que o leitor se sinta emocionado, chocado, intrigado, chateado, indiferente, triste, feliz, ou seja, no compasso da respiração o leitor sente-se vivo.

Embora haja tantos entusiastas da literatura que nos contagiam de modo tão apaixonante, não podemos deixar de refletir a impossibilidade de mensurar as capacidades transformadoras da literatura. Como medir o grau de humanização, de emancipação de um leitor? Será que a literatura torna alguém, de fato, um ser humano melhor? Será que a literatura liberta as pessoas de sentimentos mesquinhos, do preconceito, da opressão, da maldade? Segundo Compagnon (2009, p.41) a literatura “por vezes [...] foi mal-usada ou abusada, e a literatura não serviu invariavelmente a causas justas”. Na obra mencionada, Compagnon (2009) relata o comentário de Theodor Adorno e Blanchot, em que eles discutem a impossibilidade de se compor um poema ou se escrever uma narrativa depois de Auschwitz, uma vez que autores julgaram a literatura vã ou culpada por não ter conseguido evitar o horror, por não ter tornado o homem melhor.

A partir desta complexidade de visões, o veredito ao qual chegamos é que se espera e se cobra muito da literatura, o que nos faz concluir que antes de ser culpada ou não, a literatura sozinha não é capaz de transformar o mundo. Como bem falou João Cabral de Melo Neto “o galo sozinho não tece a manhã”. Portanto, a literatura é um caminho, mas ela não é a verdade e nem a vida em si mesma. Ela tem suas próprias verdades enquanto se inspira, representa e reinventa a vida. Se a literatura torna alguém melhor, não podemos comprovar, mas certamente ela torna a vida de seus leitores mais divertida, emocionante, e que, mesmo a que não serve a causas tão justas, como diz Compagnon (2009, p.47) “nos tornam sensíveis ao fato de que os outros são diversos e que seus valores se distanciam dos nossos”. No que tange à declaração de Adorno e Blanchot, infere-se o raciocínio de que pode ter havido declaração emotiva, dada à situação, no entanto, culpar a literatura por não evitar o horror da guerra é um tanto exagerado, talvez na mesma medida dos que creditam a ela a redenção do mundo.

Independentemente destas concepções em torno do papel benéfico ou maléfico da literatura, percebemos, por conseguinte, que esta possui, sobretudo,

uma função que propicia um amadurecimento social, um aprimoramento crítico, um refinamento ao olhar e uma sensibilidade ao analisar o mundo e os seres à sua volta. Esse ponto de vista encontra apoio em *Candido* (*op. cit.*, p. 180), que revela, conforme transcrito abaixo, que entende a humanização como:

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.

Diante das análises feitas sobre os conceitos de emancipação e humanização, a partir dos fragmentos acima destacados, percebemos que a literatura nos convida a enxergar um mundo em que, mesmo fazendo parte dele, muitas vezes não o enxergamos. Por meio da leitura literária, o mundo se desnuda, revela-se. A literatura confere, pois, o emplasto que nos livra da cegueira social à qual os indivíduos são acometidos, na maioria das vezes, por um exíguo ou rarefeito hábito de leitura. Nas palavras de Marisa Lajolo (2007, p.70), “lê-se para entender o mundo, para viver melhor.” A literatura nos faz refletir sobre o mundo, sobre o próximo e sobre nós mesmos. *Candido* (1988, p.180) acrescenta: “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Ainda, a partir das reflexões feitas por *Candido* sobre a literatura, percebemos como evidente que:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (*CANDIDO*, 1972, p. 805).

Concluimos, assim, que a literatura traz à tona temas relevantes à sociedade, mas que ela não se pretende ser um manual de boas condutas, no entanto, é importante dizermos que se a literatura trata de temas polêmicos ou não, isto não deveria ser a questão relevante, mas contrariamente deveria se tornar fundamental

a consciência de que a literatura oferece novas lentes, uma lupa com a qual podemos enxergar melhor o mundo, os seres humanos e seus comportamentos.

Nesse sentido, observemos o que declara Jauss (1993, p.45) em relação ao poder revolucionário e libertador da arte, incluindo claramente o potencial da literatura de “libertar o homem dos preconceitos e representações arraigadas na sua situação histórica e de abrir a uma nova percepção de mundo, à antecipação de uma realidade nova”.

Desse modo, não convém desprezarmos a função social da literatura. Função esta de fazer o leitor refletir sobre si mesmo e sobre os outros, a partir de outras perspectivas. Mas para que isso de fato ocorra, é necessário que o leitor se coloque como parte integrante desse processo, saindo de uma posição de mero expectador, para uma posição de receptor reflexivo, capaz de associar consciência social e ação.

Concebemos, portanto, o conhecimento literário como uma ferramenta que viabiliza a transformação social pela transformação do ser individual ou, em outras palavras, pela inserção do indivíduo no mundo da leitura. O homem transforma a si mesmo, e, transformando a si mesmo, lança luz no obscurantismo da realidade. Nesse sentido, desvela-se a função social do pensamento de Jauss (1993, p.105) quando afirma:

A função social da literatura só manifesta genuinamente as suas possibilidades quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida quotidiana, orienta ou modifica a sua visão de mundo e age consequentemente sobre o seu comportamento social.

Uma vez constatada esta função social da literatura, na perspectiva desta se revelar como um instrumento emancipador e transformador do ser individual e, consequentemente, da realidade social, a partir da compreensão de que ela contribui para a autonomia reflexiva, constatamos como respondido o questionamento sobre o que seja a literatura, feito no início desta reflexão.

Revelada essa convicção, constatamos o questionamento que aponta para as estratégias, ou seja, sobre o como fazer o ensino da literatura acontecer nas instituições públicas de ensino, no ensino fundamental, mesmo diante dos entraves e impedimentos parciais a que a literatura se vê submetida nessa etapa do ensino.

Com o fim de ter acesso a essas estratégias ou a esta prática, refletiremos mais precisamente sobre os objetivos do ensino de literatura que, *a priori*, devem associar o prazer estético ao amadurecimento ou aprimoramento intelectual, sendo este, na verdade, produto daquele, isto é, fruto da própria experiência estética.

No entanto, é mister que atentemos para o fato de que, ao tratarmos do ensino de literatura, invariavelmente, devemos tratar da sua escolarização. Desse modo, a literatura assume outra função, que mesmo não devendo, afasta-se da sua intenção primeira: propiciar prazer.

3.2A escolarização da literatura

De acordo com Regina Zilberman (2006), na Grécia Antiga, a literatura, que se chamava poesia, era tida como instrumento de diversão da nobreza, sendo apresentada de forma oral, através de profissionais da palavra. Com o tempo, percebeu-se que o texto poético favorecia a formação do indivíduo, tornando-se requisito indispensável ao seu aprimoramento intelectual e ético. Com a Renascença, a literatura perde o caráter público e comunitário e adota o perfil de individualidade. Sendo assim, o Estado perde o domínio que exercia sobre o povo, por meio da literatura, e confere à escola o dever pedagógico de ensiná-la.

A literatura adentra a escola e assume um caráter pedagógico. No entanto, é preciso que evitemos que ela perca a função que possui além dos muros da instituição: propiciar prazer. É preciso também que tenhamos cautela para que não haja uma escolarização inadequada. Magda Soares aponta ser inevitável a transformação desse saber em “saber escolar”. Contudo, ela alerta para os cuidados que devemos ter sobre a busca de uma adequada escolarização. Assim, a autora faz uma distinção entre o que seria uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada:

[...] A escolarização adequada seria aquela que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada seria aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (MAGDA SOARES, 2001, p. 47)

Cabe, portanto, à escola conduzir a leitura literária de modo que estimule a participação e o interesse do aluno, por meio de uma apresentação que revele a literatura como algo acessível e prazeroso, desmistificando a sacralização e o peso que o caráter pedagógico lhe conferiu, causas estas que provocam resistência e aversão.

O resultado final desse empenho da escola é estabelecer a convicção de que o prazer e o conhecimento conferidos pela leitura literária devem caminhar juntos, um aliado ao outro ou, pelo menos, um servindo de andaime para o outro. Mesmo porque, nenhum leitor buscará um livro literário, em tese, com o intuito de aprender sobre algo. Inicialmente, quer seja por indicação escolar, quer seja por livre escolha, o leitor buscará entretenimento, satisfação, prazer, o que não o impede de adquirir algum conhecimento.

Nesse mesmo sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998, p.71), sugerem que a escola proporcione o estabelecimento de pontes entre os textos de entretenimento e os textos mais complexos. Dessa forma, o prazer de ler e o conhecimento advindo desta prática caminham lado a lado.

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais.

Nesse sentido, estabelecemos como eixo de superação a criação de um ponto medial entre prazer e conhecimento dentro da leitura literária. Desse modo, entendemos que, neste processo, o potencial leitor, primeiramente, seja atraído, conquistado, seduzido pela obra e, só então, quando menos esperar, esteja estabelecendo relações de aprendizagem com a leitura dos textos literários. Assim acontecendo, será exatamente neste ponto que entra a mediação do professor, que atua no sentido de transformar o material que proporciona prazer em matéria-prima de conhecimento, de reflexão, de crescimento pessoal e intelectual.

Contudo, a concretização desta lógica não é tão simples assim. Sabemos que o trato didático, em relação à leitura literária, ora privilegia o prazer, ora privilegia o conhecimento, o que estabelece a visualização de duas vias do conhecimento que caminham paralelas, mas nunca juntas, contradizendo a proposta

inicial de que esses dois momentos devem ser construídos em consonância um com o outro.

Essa falta de diálogo entre as práticas didáticas acaba por prejudicar o processo da leitura literária. Em suma, o aluno sente-se à vontade demais e, por não ser cobrado, pode, simplesmente, desmotivar-se da leitura, enquanto que na outra, sente o fardo da coerção e, por seu turno, pode mostrar resistência e até mesmo aversão à leitura.

As práticas didáticas, portanto, carecem do entendimento de que da leitura literária emana, simultaneamente, o prazer e o conhecimento. No entanto, para que isso ocorra é preciso que repensemos algumas práticas pedagógicas sob pena de incorrerem em riscos de acomodação e desmotivação do aluno, que, acostumado com uma avaliação, precisa entender a finalidade da leitura por prazer, como também deve ser submetido a uma nova forma de avaliação da leitura literária, evitando-se, assim, sua mecanização, geradora da aversão a esse tipo de leitura.

Uma vez superadas estas limitações, viabilizando-se o desenvolvimento de uma ação conjunta, que envolve prazer e conhecimento quanto ao contato com textos literários, colocamos como foco de reflexão o prazer estético. Nesse sentido, estabelecemos a necessidade de nos reportar ao conceito de belo, de beleza, donde se percebe a linha tênue entre gosto e arte. Geralmente, associamos arte ao que é belo; porém o que para alguns é belo, para outros pode não suscitar beleza alguma.

Assim, nas palavras de Kant, o belo não se constitui num prazer absoluto, ou seja, no preconcebido e imutável, mas sim, numa relação de sentimentos estabelecida entre as propriedades do objeto e a percepção do indivíduo diante destas qualidades.

Não existe um objeto belo em si, mas unicamente objetos nos quais o sujeito tem um prazer estético. O belo não é um dado absoluto: é o resultado sempre contingente, de uma relação de conveniência entre as propriedades de um objeto e o gosto daquele que o avalia. (KANT, 1993 *apud* JOUVE, 2012, p.16).

Desse modo, ao se ensinar literatura, tendo como parâmetro apenas o seu lado estético, conceituando literatura como arte, em se considerando a associação de arte com aquilo que é belo, caberia ao professor a tarefa de levar o aluno a desenvolver o gosto pelo belo. Mas como isso seria possível, se há tanta subjetividade no conceito de belo? Se o que define o conceito de belo é um gosto

particular, é uma relação satisfatória entre sujeito e objeto, é um olhar singular que alguém lança sobre um objeto?

Se considerada esta compreensão, constatamos, então, que o ato de ler apenas por prazer pode resultar como falho, uma vez que uma obra pode despertar prazer, alegria e interesse em alguns alunos, enquanto que, em outros, contrariamente, pode provocar desânimo, e até mesmo, aversão. Nessas circunstâncias, cabe ao professor, com a maestria que lhe é conferida, mostrar aos alunos que algumas obras, por mais que não atendam às suas expectativas, são fontes não só de entretenimento, mas também de conhecimento; e em se considerando que todo conhecimento exige esforço e dedicação, convém que a obra seja lida independentemente do efeito que ela cause no leitor.

Nessa perspectiva, os PCNs (1998, p. 51) chamam a atenção para a necessidade de se despertar, no aluno, a consciência não só do prazer de ler, mas do dever ler. Esse documento oficial afirma, com relação aos textos escritos, que se espera que o aluno “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler”.

No que se refere à mensuração do conhecimento literário como saber pedagógico destinado ao crivo da avaliação, convencionou-se no aluno a percepção do saber literário baseado numa obrigação, o que por si só, se revela como uma situação negativa, já que inibe a sua função inicial: a percepção estética. Por outro lado, há de se levar também em consideração, que o aluno pode não se identificar com a obra sugerida, vindo a se privar dessa experiência. Nessas situações, o professor deve executar um plano, a fim de que o aluno compreenda que a leitura literária nem sempre corresponde às suas expectativas, que uma obra pode não agradar a todos, mas que mesmo assim, a leitura literária sempre se constituirá em fonte de saber.

Pode-se considerar, ainda, que o sentimento de prazer e beleza além de subjetivo é relativo, e que, sobretudo, pode variar e se transformar no curso da história. O que é belo, atraente e prazeroso hoje, poderá, daqui a alguns anos, deixar de ser. Isto significa entender que “a historicidade afetaria, assim, bem mais nossa ideia do belo do que nossa ideia de arte.” (JOUVE, 2012, p.15)

O raciocínio acima aponta para a compreensão de que o ensino da literatura na perspectiva do prazer do belo e do estético pode resultar no ensino da literatura sob o ponto de vista desses dois eixos, o que resultaria num risco duplicado, uma

vez que o leitor pode se afastar do texto literário em virtude de se amenizar seu poder de sedução ou, contrariamente, o leitor pode se debruçar sobre um texto literário sem nenhum conteúdo estético e belo com a clara intenção de atender a motivações preestabelecidas. Essa percepção vê-se claramente nas palavras de Jouve (*op. cit.*, p.133):

Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição de demagogia).

A reflexão do autor, portanto, revela a possibilidade de incorrermos no risco de deixarmos para trás obras de valor, simplesmente porque o estilo dela já não agrada ou está fora de moda, em função do tempo e da história intervirem na condução das mudanças que afetam até mesmo o conceito de belo. Desse modo, obras que têm muito a ensinar correm o risco de serem desprezadas; por outro lado, se o conceito de belo e de prazer estiver ligado à ideia de satisfação, podemos incorrer no risco de privilegiarmos outras obras por conta de seus aspectos meramente constitutivos que objetivam seduzir o leitor apenas pela sua beleza.

Percebemos, assim, que apesar da literatura ter seu valor e importância como experiência estética, o leitor não pode deter-se apenas nesse aspecto da literatura enquanto saber pedagógico. É do senso comum, no entanto, não ser possível dissociar prazer e conhecimento dentro do contexto da leitura literária, sendo, por outro lado, necessário reconhecer que nem toda obra proporciona um prazer uniforme a todos os leitores.

Essas constatações remetem a uma questão fundamental: como proceder no ensino da literatura na escola, tendo em vista que esta deve fazer constar do seu programa leituras que não despertam nos alunos um sentimento de prazer, de conhecimento ou mesmo de arte estética? Acreditamos que, a depender das estratégias adotadas pelo professor, a leitura, que a princípio não despertou interesse, depois de feita com eles em sala de aula, poderá proporcionar prazer, além do ganho que vem em consequência: o conhecimento.

Todas essas nuances em relação ao ensinamento da literatura no contexto escolar do ensino fundamental da escola pública configura uma situação inusitada: a de formar leitores aparentemente sem convicção do que querem e de professores

sem certeza do que fazem. As informações por hora se coadunam, se complementam, mas por outra, parecem divergirem, o que revela uma realidade difusa e confusa em seus fins: de um lado, prazer, entretenimento; do outro, conhecimento, rigor, cobrança.

Constatamos, então, a necessidade de se estabelecer um ponto de equilíbrio entre três partes cruciais do processo: prazer, necessidade e dever. No decorrer do percurso que busca este equilíbrio, certamente há de se confrontar com oscilações de toda natureza: desânimo, medo de não conseguir, perturbações diversas. Mas não há outro caminho. Caberá ao professor desafiar o aluno a aventurar-se na corda bamba da leitura.

Nesse cenário de incertezas e dúvidas, o leitor se confronta com os diversos saberes veiculados pela literatura, como também com toda a capacidade que esta tem de fazê-lo pensar, refletir e questionar. Neste momento, chegamos ao ponto de lançarmos um olhar para a literatura não somente com os olhos românticos, de quem busca apenas deleitar-se na beleza de um poema, um conto ou romance, mas também, com olhos atentos e principalmente desejosos por vivermos experiências novas e toda sorte de sentimentos e conhecimentos com os quais, porventura, a leitura do texto literário possa nos proporcionar. Assim, torna-se evidente que a leitura literária promovida na escola, tem como meta capturar e unir esses olhares, proporcionando, ao mesmo tempo, o prazer e o conhecimento.

O professor precisa desenvolver estratégias que direcionem o aluno a concretizar a leitura literária, através do preenchimento das lacunas ou vazios do texto, que dificultam a sua compreensão. A concretização poderá realizar-se através da recuperação das metáforas, dos sentidos encontrados nas entrelinhas e da compreensão do poder crítico das ironias que geram reflexão. Nesse percurso, o aluno poderá apropriar-se de informações históricas e universais e, aos poucos, tomar consciência de que através de um enredo fictício, é possível encontrar verdades que provocam ou induzem o conhecimento.

A literatura, como qualquer outra disciplina escolar, exige um sentido prático que a justifique; é preciso dar-lhe um retorno social, uma vez que não se pode dedicar tempo, trabalho e investimento financeiro, sem que haja algum benefício, alguma transformação positiva em seu público alvo: o aluno. Como declara Marisa Lajolo (2007, p.15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.” Sendo assim, o ensino de literatura deve ter como objetivo não somente o

prazer pela leitura, mas também, a aquisição de certos saberes que são apresentados na obra. Saberes esses que fazem o leitor refletir, questionar, amadurecer, e que, por sua vez, fazem com que o mundo tenha mais sentido.

Assim, mais uma vez, estabelecemos a convicção de que cabe ao professor conduzir o aluno leitor em direção à aquisição desses saberes. Tarefa esta que não é fácil, uma vez que o professor precisa, primeiramente, convencer o aluno a embarcar nessa viagem para um mundo construído por palavras, não lhe escondendo jamais que será exigido dele muito esforço e empenho. Procedendo desta maneira, o professor desempenha um duplo papel: primeiro convence, depois encaminha.

O professor, assim, lança um convite a uma viagem em direção a outra margem, porque sabe que é lá onde o tesouro está guardado. No entanto, não poderá conduzir o aluno em seus ombros: este terá que andar até seu destino com seus próprios pés: o professor apenas indicará o caminho a ser percorrido.

Tão importante quanto chegar à outra margem, é o percurso transcorrido nesse itinerário, o que se exige que seja realizado com muita atenção. Durante esse percurso, nos pontos mais obscuros e imprecisos, naqueles momentos em que pensamos em desistir, eis que surge o professor para refazer o ânimo, para ajudar a elucidar o aparentemente incompreensível. Após retomar o fôlego, prosseguimos no itinerário. Ao final, aquela satisfação de missão cumprida; e como prêmio, o tesouro. Todos os saberes, que ao longo da trajetória foram sendo alcançados, transformam-se em um verdadeiro tesouro, que nem a traça e nem a ferrugem corroem: o conhecimento.

Esta concepção, aparentemente com características imaginárias, encontra fundamento nas concepções de Vicent Jouve (2012, p.137) a partir da construção do seguinte raciocínio:

“[...] o (simples) leitor percebe certo número de informações veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói saberes a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em conhecimentos.”
(Grifos do autor).

Como já comentamos, é costume, no trato pedagógico, dissociarem-se os objetivos da literatura, apresentando-a ou como fonte de entretenimento ou como berço de conhecimento cultural, histórico. No entanto, promover tal separação

poderá acarretar danos ao processo de formação do leitor, pois o prazer e o conhecimento na leitura literária devem ser construídos juntos. Mais uma vez, serão tarefas do professor fazer com que se cumpram ambas as funções da literatura: proporcionar prazer e conhecimento.

No entanto, o que observamos é que o rigor pedagógico com que a literatura é estudada em sala de aula, sobretudo, pela inversão da posição de suas funções, onde se privilegia, em primeiro plano o conhecimento sistemático, conduz à conclusão de que essa estratégia pedagógica contribui, de maneira decisiva, para o fracasso do ensino dessa disciplina. Essa constatação revela o grande desafio a ser superado: a condução da leitura literária sem que o prazer que esta leitura proporciona seja nulo. Mesmo porque, uma leitura prazerosa quase sempre representa uma porta aberta para o conhecimento e não o inverso.

Toda essa problemática envolve uma questão que se torna cada vez mais evidente: a busca da adequada escolarização da literatura, já proposta por Soares (2001), ao sugerir o funcionamento da escola como um espaço eficaz, onde a leitura literária seja possível, e não sofra deturpações ou falsificações que distorçam a literatura, mas que seja uma leitura que sirva de elo entre o prazer, o conhecimento e prática social, e que resulte no fortalecimento das atitudes e dos valores próprios do ideal leitor que se pretende formar.

3.3 A face da literatura no Ensino Fundamental

Uma vez constatadas as situações que viabilizam o ensino literário na escola, na perspectiva da aquisição do conhecimento pelo prazer que a leitura literária deve despertar em seus leitores, como também os entraves deste processo em função das posturas da pedagogia e da didática, nos debruçamos, neste momento sobre os procedimentos de como isto deva se dar no Ensino Fundamental.

Dessa maneira, concentramos todos os esforços no sentido de como proceder dentro desta realidade, mais especificamente nos dois últimos anos do curso. Ao nos deparar com esta etapa do ensino, é natural que, em função das exigências práticas do ensino formal, no tocante à contribuição social, do desenvolvimento intelectual do ser humano, seja definida a finalidade desse ensino. Ao constatarmos a necessidade do ensino literário nesta etapa, questionamos: será

que de fato a literatura é ensinada nessa etapa da educação? De que maneira este trabalho é realizado e quais são os objetivos traçados e almejados?

As respostas a estes questionamentos sugerem que, primeiramente, atentemos para a realidade de como este ensino se processa dentro desta etapa, uma vez que os alunos cursam nove anos no ensino fundamental, estudando em Língua Portuguesa assuntos no campo da gramática, escrita, leitura e interpretação de textos. Estes textos, a propósito, variam entre notícias jornalísticas, poemas, crônicas ou fragmentos de livros. O problema é que eles são selecionados a partir de quesitos, no mínimo, questionáveis, geralmente baseados na extensão; não devem ser longos para não cansar o aluno, como também para não tomar muito tempo da aula; leva-se em conta também, na seleção destes fragmentos, que o grau de dificuldade deva ser amenizado, garantindo ao aluno uma margem de compreensão do mesmo, o que revela que os textos não devem ser muito complexos para que o aluno possa entendê-lo em sua plenitude.

Este procedimento nos revela que, mesmo aparentemente, os alunos no Ensino Fundamental, tendo contato com certos poemas e enxertos de algumas obras, inserem-se no mundo da leitura literária propriamente dita de modo superficial, ineficiente, situação asseverada com a dificuldade encontrada por esses alunos ao ingressarem no Ensino Médio. Por conta de uma iniciação ineficiente, superficial e principalmente tardia nos estudos literários, os alunos do Ensino Fundamental sentem grande dificuldade ao ingressarem nas séries finais do Ensino Básico, quando são confrontados com obras literárias que exigem deles uma interpretação bem mais aprimorada. De acordo com William Roberto Cereja (2005) o estudante brasileiro, geralmente, só tem contato com o ensino sistematizado da literatura no Ensino Médio.

Essa realidade não constitui uma situação recente, uma vez que nas escolas vivencia-se esse descaso em relação à literatura infanto-juvenil, tão tardiamente implantada como prática pedagógica, mal compreendida e mal utilizada, vigorando, quando solicitada de modo incisivo, como tutora, ensinando regras de comportamento, obediência, noções geográficas, históricas, dentre outras. Não que a literatura não possa ter essa função, mas ela não se finda nesse propósito; haveria inclusive, outros meios para se alcançarem tais objetivos.

Além do mais, é a partir da criatividade do professor que as aulas de literatura tocarão os aspectos de sua literariedade. Há de se fazer uma distinção que

se encontra nos recursos estilísticos, no ritmo, nas imagens, na voz narrativa, nas perspectivas, nas manipulações do tempo e da história. Esses procedimentos é que dão destaque ao tema ou que o tornam mais evidente, mais interessante. São esses procedimentos, essas estratégias, seja no verso ou na prosa de ficção, que conferem ao texto sua filiação à literatura.

Essa constatação encontra fundamento nas palavras de Marisa Lajolo (2007, p. 22), quando afirma:

[...] a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perault, as crianças do mundo moderno começam a aprender.

Fazendo alusão ao que foi mencionado pela autora, é bom lembrarmos que, no Ensino Fundamental, nas escolas públicas, sequer usa-se o termo literatura ao se referir à leitura de textos literários. O que mais se aproxima desse componente são as aulas de leitura e interpretação de textos. O que observamos, na verdade, é que são utilizados, na maioria das vezes, apenas fragmentos de textos, com o mero objetivo de resolver questões de interpretação, à moda de uma camisa de forças, conduzindo o aluno a respostas preestabelecidas pelo livro didático, e não raro também, pelo professor, o que conduz o aluno a uma prática de adivinhar as repostas que se encontram no contexto desta realidade prática.

Essa prática conduz o aluno a uma situação de insegurança uma vez que este não aprende, não adquire o conhecimento, mas apenas acerta a resposta que deve ser dada. Desse modo, quando os alunos são questionados, no momento da correção, simplesmente calam, por medo de não conseguirem dar a resposta esperada pelo professor. Assim sendo, neste processo de respostas condicionadas através do autoritarismo do livro didático, e muitas vezes, através do próprio professor, não haverá por parte do leitor, apropriação de conhecimento em relação à essência do texto, e, por conseguinte, não haverá a emancipação, nem a formação humanizadora do aluno.

Annie Rouxel, em *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*, contido no livro *Leitura de Literatura na Escola* (2013, p. 28), discute a questão da alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. Discorre sobre os modos como o

leitor se expõe ao ler, como ele se transcende de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir a alteridade que há nele mesmo. Rouxel continua o raciocínio afirmando que, para tais fenômenos acontecerem, é preciso que o aluno tenha acesso às obras integrais, que é ilusório pretender viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento.

Em função do que acima afirmamos, indaga-se: como esse fato será possível, com a leitura de apenas excertos de textos? Com esta prática fragmentária, acreditamos ser extremamente difícil que alguém possa se transformar em algum aspecto, seja emocional, social ou intelectual, lendo apenas um fragmento textual, e que principalmente consiga desenvolver a capacidade de alteridade, esvaziando-se de si mesmo e sabendo colocar-se no lugar do outro, ou seja, humanizando-se.

Assistimos, desse modo, à substituição das obras por meros excertos textuais, por recortes que jamais conseguirão revelar a totalidade, bem como as sutilezas pretendidas pelo autor. A literatura passa, ironicamente, uma vez que ela tem como matéria-prima a palavra, a um reduzido número de vocábulos esboçados em um texto.

Regina Zilberman mostra que, nessas condições, a literatura no Ensino Fundamental se revela como algo reduzido, limitado e assim, o conhecimento literário se dá pela leitura da parte em detrimento do todo.

A literatura é miniaturizada na condição de texto, e o livro, enquanto representação material daquela, desaparece, [...] A formação literária não leva ao mundo dos livros, e sim a simulacros que, se pertencem ao campo conceitual das letras, representam-no apenas parcialmente. O conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto - do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. (ZILBERMAN *in* PAIVA, MARTINS, PAULINO, VERSIANI (orgs.) 2007, p. 258).

Observamos também que, nesta etapa do ensino, há uma preferência assumida por determinados gêneros como o poema, priorizando-se os menos complexos, a crônica, a letra de música e textos informativos, como notícias de jornal ou revista, seguramente por julgarem ser mais fáceis de compreender ou, mais seguramente ainda, por não serem textos muito extensos. Dessa forma, o professor subestima a capacidade leitora e compreensiva do aluno, contribuindo

para sua paralisia leitora, quando, na verdade, deveria desafiá-lo com leituras mais consistentes, conduzindo-o a um amadurecimento leitor e intelectual.

Essa convicção apresenta-se muito claramente no raciocínio desenvolvido por Maria Amélia Dalvi, que de forma irônica, denuncia o estudo literário no Ensino Fundamental à base de textos poucos enriquecedores em detrimento dos textos em prosa mais complexos como os contos, novelas e os romances juvenis e de formação.

Já os estudantes dos anos finais do ensino fundamental deveriam iniciar a inserção nas (se é que ainda hoje se pode falar nisso sem ser irônico...) "altas literaturas" (Perrone-Moisés, 1998), mediante a leitura de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (relativizando as formas fixas, privilegiadas até então, e apresentando a poesia "de invenção", a poesia visual, as apropriações vanguardistas e as tributárias da tradição oral mais provocativa: como certos *raps* e cordéis) e mediante a leitura de textos em prosa mais complexos (como os contos, novelas e os romances juvenis ou "de formação"). (DALVI *in* DALVI, REZENDE, JOUVER-FALEIROS, (orgs) 2013, p.73)

Esta prática de ensino remete a uma realidade pedagógica que beira o ridículo e que só pelo eufemismo das palavras poderíamos comentar. Nesse sentido, dizemos que é, no mínimo, ingenuidade acreditar que se ensina literatura a partir de fragmentos de textos, ou selecionando textos convencionais, baseando-se em critérios de extensão e grau de facilidade. Logo, podemos concluir que o ensino de literatura é maquiado por uma falsa ilusão de que ensinamos literatura no Ensino Fundamental, quando, na verdade, a prática exercida distancia-se, e muito, do real objetivo desse componente.

É importante também falarmos que esta prática pedagógica afronta até mesmo os PCNs (1998), uma vez que estes sugerem que o ensino literário nesta etapa de ensino se dê de forma gradual, possibilitando ao aluno adquirir um conjunto cultural sólido.

Para ampliar o modo de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que

reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.
(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 71)

A partir de uma análise do que propõe o documento acima referido, esperamos não ser piegas demais dizer que o texto é profundo, que possui metas que não estão de acordo com a realidade do ensino de literatura no Ensino Fundamental, se é que podemos afirmar que se trabalha literatura nessa etapa escolar. O que podemos de fato constatar é que a leitura literária, nessa fase, não é apenas esporádica, mas que é muito rara. Desse modo, para que transformemos a leitura esporádica em uma leitura mais extensiva, é preciso que, antes, iniciemos a própria leitura para só depois vencermos os obstáculos que separam a leitura circunscrita e ingênua da leitura cultural e estética.

Os entraves que cerceiam esse processo são muitos, a começar pela falta de exemplares suficientes de obras literárias na biblioteca escolar, quando há biblioteca, convém registrar. Outro fator que prejudica tal processo é o baixo poder aquisitivo, e, sobretudo, os valores culturais dos pais ou responsáveis pelos alunos, que muitas vezes consideram supérflua a compra de um livro, ou que simplesmente se eximem dessa despesa, por julgarem ser responsabilidade do governo. De fato, eles não estão totalmente errados, pois as políticas públicas educacionais poderiam efetivamente suprir essa carência de bibliotecas nas escolas públicas brasileiras.

Diante de todo esse panorama, composto de situações um tanto adversas e recorrentes, os mestres se veem de mãos atadas, restando senão, recorrer ao que idealmente deveria servir de apoio ou suporte: o livro didático. No entanto dadas as circunstâncias, o livro torna-se a ferramenta máxima de sua atuação, o princípio e o fim de sua prática. E, por outro lado, para a maioria dos alunos, a única fonte de leitura, como declara Lajolo e Zilberman (1999).

Lamentavelmente, como já mencionamos, o livro didático apresenta o texto literário de forma miniaturizada, incapaz, portanto, de desenvolver a autonomia leitora do aluno, que conta, muitas vezes, apenas com esse recurso. Não podemos, é claro, desprezar a importante conquista do livro didático para a educação, porém a educação fica comprometida quando este é utilizado como recurso único. Podemos constatar essa situação nas palavras de Kleiman e Moraes:

O livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de

fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 66).

Devemos considerar que todo educador é um forte; vez por outra, um ou outro professor tenta mergulhar em águas mais profundas, mesmo em face às dificuldades encontradas, pois com certo jogo de cintura, através de duplas de alunos dividindo o mesmo livro, sugerem a leitura integral de uma mesma obra. Muito embora esta atitude se constitua numa ação louvável, sabemos que esta não resolve o problema central da questão, uma vez que essa postura é assumida muito mais por desengano de consciência, do que propriamente por ação de consciência em si, o que significa dizer que não há um planejamento coeso em relação à condução e aos objetivos pretendidos com tal leitura.

É frequente, nesse tipo de prática, costumarmos cobrar aquela mecânica ficha de leitura, que nada mais é do que uma busca acirrada por dados sobre personagens, narrador, foco narrativo, tempo, espaço, enfim, meros aspectos narrativos. Sugerimos, também, a apresentação da obra, que consiste, quase sempre, em uma espécie de jogral, no qual cada aluno da equipe conta uma parte do enredo, muitas vezes lido; em outras situações, geralmente para demonstrar mais eficiência, o texto é decorado, e não muito raro esquecido na hora de falar. Existe ainda a opção de encenar a obra, o que se torna orgulho geral dos alunos e professores, principalmente, quando é apresentada no pátio da escola em alguma data comemorativa. No entanto, o objetivo mesmo da leitura, fica relegado a segundo plano, uma vez que o aluno não reage ao texto literário. Simplesmente o lê, mas sem nenhum senso crítico em relação a ele.

É notória, portanto, a falha nas práticas pedagógicas em relação ao trabalho com a leitura literária. Esta série de convicções se fortalece ainda mais nas observações de Lajolo (2007, p.107).

Se algumas metodologias e estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura parecem enganosas por trilharem caminhos equivocados, o engano instaura-se no começo do caminho, a partir do diagnóstico do declínio ou da inexistência do hábito de leitura entre os jovens. (grifos da autora)

Pois bem, sentimos o peso da má formação dos professores, a falta de um planejamento bem orientado e com objetivos coesos. Que tipo de aprendizagem se pretende ao aplicar esse tipo de leitura? Como se pretende conduzir e acompanhar

o desempenho do aluno durante o contato com essa leitura? Esses são questionamentos primordiais no planejamento para tais atividades.

Vemos, então, que não basta simplesmente colocarmos a mão no peito e assumirmos nossa culpa, nossa máxima culpa; é preciso buscar formação para transformarmos essas práticas, mesmo porque, os problemas estruturais não podem se sobrepor à formação do educador sob pena de contribuirmos com a decadência da literatura no Ensino Fundamental. Dentro dessa mesma linha de raciocínio, Cosson (2014, p. 22) faz a seguinte observação:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidos pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Entendemos, portanto, que esse tipo de prática mal planejada e, por consequência, mal aplicada, distancia-se das nobres intenções do ensino de literatura, que, ao recriar o mundo através das palavras, revelam, reforçam ou transformam pensamentos; e os sonhos, muitas vezes inatingíveis, materializam-se no papel. O aluno, quando bem orientado na leitura literária, encontra, nestas palavras, a tradução para o que muitas vezes quis dizer e, simplesmente, não tinha palavras. Assim, de maneira talvez discreta, mas não despretensiosa, a literatura oferece as palavras que faltavam: faz pensar, logo, faz existir.

A literatura amplia a visão de mundo e desperta sentimentos que, a partir de seus personagens, faz o leitor apaixonar-se, sentir raiva, piedade, provar de emoções muitas vezes adormecidas. A partir de situações experimentadas na leitura literária, é possível mudar de pensamento, opinião e de atitude, porque a literatura é arte, é cultura que faz viver e que humaniza.

Por meio da literatura, tomamos consciência da sociedade, do comportamento, do sentimento, das emoções, do que motiva e desmotiva o ser humano. É possível enxergar-se através de personagens, e sentir-se ruborizado de vergonha quando são revelados traços de personalidade não muito nobres, mas no silêncio e intimidade da leitura há sempre um convite à autocorreção.

Segundo Antonio Candido (2004, p.186):

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

Sendo assim, percebemos o quão é imprescindível a inclusão da leitura literária, ainda no Ensino Fundamental, para que o aluno entre em contato o quanto antes com esse mundo, para que possa experimentar toda a capacidade de formação não apenas intelectual e cultural, mas especialmente, a formação social que ela possibilita.

No entanto, para que o aluno possa contemplar e aproveitar a leitura literária, ele precisa ser preparado, direcionado e estimulado, uma vez que esse tipo de texto exige certa habilidade leitora. Por fim, é preciso ir além de uma mera leitura, de uma leitura superficial à qual geralmente o aluno é submetido nessa etapa do ensino.

Portanto, precisamos revogar essa prática de leitura e interpretação de texto que restringe a criatividade e limita o pensamento, que condiciona o leitor a respostas óbvias, que o leva a permanecer na superficialidade da leitura. Esse tipo de prática deve dar lugar a uma leitura mais aprofundada, mais significativa, que permita o crescimento do leitor, que valorize o que ele já sabe, mas que lhe agregue algo novo pelo conhecimento subjacente da leitura de toda obra literária.

3.4 Letramento literário: “Dever de Classe”

Podemos dizer que a palavra letramento é relativamente nova em nossa língua. Segundo Magda Soares (2000), esta palavra foi utilizada, pela primeira vez, em 1986, no livro de Mary Kato: *No mudo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. A autora cita várias vezes a palavra letramento nesta obra, porém não se ocupa em defini-la. Dois anos depois, no livro intitulado, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Leda Verdiani Tfouni lançou, poderemos dizer, a palavra letramento no mundo da educação, dedicando-se à definição de letramento, bem como à distinção entre letramento e alfabetização.

Segundo Soares (2000), letramento vem da palavra inglesa *literacy*, que é a condição de ser letrado e *literate* – educado; especificamente, refere-se a quem tem a habilidade de ler e escrever. Desse modo, *literacy* designa a condição daquele que

é *literate*, isto é, daquele que não só sabe ler e escrever, mas que usa de modo competente e frequente a leitura e escrita. Assim, Soares aponta para o fato de que a palavra letramento surgiu para dar conta de um fenômeno que envolve as práticas sociais da leitura e da escrita, onde apenas a palavra alfabetização já não abarcava, revelando assim, a diferença entre saber ler e escrever.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer o uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz o uso da leitura e escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2000, p. 36)

À luz dessa concepção, constatamos que letramento não se resume às habilidades de ler e escrever, tais quais foram adquiridas, no processo de alfabetização; envolve-as, é claro, porém vai mais além. Trata-se, pois, de utilizar a leitura e escrita nas mais diversas situações sociais, como por exemplo: ler uma revista, uma bula de remédio, uma placa de ônibus, de metrô, escrever um ofício, um e-mail, enfim, usar as habilidades de ler e escrever em situações práticas da vida em sociedade.

Vimos, portanto, que o letramento vem responder a uma situação social que começou a ser observada e questionada - a utilização, ou não, das habilidades de ler e escrever no contexto social. Assim, o letramento especifica não só a aquisição da leitura e da escrita como se via na alfabetização, mas efetiva suas utilidades práticas na vivência em sociedade. Revela, assim, a finalidade utilitária do ato de ler e escrever e que, uma vez transpassados os muros da escola, ganham vida, ou melhor, ajudam a viver.

O letramento, desse modo, modifica a condição social daqueles que estão inseridos nesse processo. Podemos observar a abrangência do letramento nas práticas sociais, através das seguintes considerações de Angela Kleiman (1988, p.21):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas [...] Emerge, então, na leitura especializada para se referir a um conjunto de práticas de uso da

escrita que modifiquem profundamente a sociedade no sentido mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as porém.

Após compreendermos a origem, a necessidade e a importância da palavra letramento dentro do contexto das práticas sociais, observamos que o uso desta palavra é vasto. Há quem fale até em letramentos, incluindo ramos específicos de uso das habilidades de leitura e escrita, como por exemplo, o letramento digital. No entanto, nosso estudo tem como foco apenas uma vertente de letramento, o literário. Como poderemos conceituá-lo?

Segundo Cosson⁸ o letramento literário é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem; sendo assim, para que possamos entender esta definição sintética, é preciso que compreendamos seus processos. O primeiro deles, é que o letramento literário se constitui num ato contínuo, que tem seu início nas cantigas de ninar e continua ao longo da vida, a cada romance lido, filme e novela assistidos. O segundo é o processo de apropriação, de tomar algo para si, de internalizar algo ao ponto de ser seu.

Trata-se da apropriação da linguagem literária, aquela que nos empresta palavras para dizer o que não conseguíamos expressar, que nos faz sair de nós mesmos e leva-nos a enxergar o mundo a partir de outro ponto de vista. Não se trata, pois, apenas de saber usar a linguagem literária para dizer o indizível, mas que de maneira peculiar, construam-se sentidos para a vida através da experiência transformadora que a literatura proporciona.

Percebemos que o processo de formação do leitor, ou seja, o seu letramento, é algo bem complexo e que não cessa, ou seja, está sempre em andamento, em desenvolvimento, em construção; podemos considerá-lo, de certo modo, até infinito. Conhecemos a sua gênese, as primeiras letras, as palavras, as frases, as primeiras canções, mas não podemos precisar onde finda; o rumo da sua história será traçado pelo desejo particular de cada leitor. É claro que a esse desejo pessoal deverá ser administrada uma dose de incentivo, geralmente responsabilizada à escola e à família.

Desse modo, consideramos o letramento literário uma extensão desses vários letramentos inclusos nas práticas sociais. Porém, por estabelecer conexão

⁸ Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramentoliterario, acesso em 14/08/15

direta com a linguagem específica da literatura, acreditamos que este tipo de letramento necessita da escola para o seu efetivo desenvolvimento. É óbvio que tal atividade, mesmo carecendo de um conhecimento específico, uma vez posta como disciplina escolar, necessita romper os muros da escola, ir além das carteiras escolares e, principalmente, bem além dos livros didáticos.

A escola, como promotora, pelo menos em tese, do letramento literário, tem como função agregar ao prazer pela leitura, a responsabilidade, a dedicação e o esforço que toda aprendizagem requer. E é assim que, mais uma vez, entra a figura essencial do professor, que como formador e mediador, aproximará o aluno leitor do universo literário, para que ele possa desvendar o mundo constituído por palavras. Vejamos as considerações de Cosson (2014, p.29-30) a respeito da responsabilidade de formar leitores literários:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar [...]. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Por isso, acreditamos que a implantação dos estudos literários no Ensino Fundamental será de grande valia, já que a partir de uma leitura bem planejada e bem conduzida, através da exploração intensa das potencialidades do texto, o leitor será cada vez mais desafiado a descobrir o novo, ou mesmo refazer certos conceitos e posturas, uma vez que o objetivo da leitura literária está em realizar a transformação do indivíduo, levando-o ao amadurecimento enquanto leitor e enquanto ser humano.

Vejamos que nos dizem os PCNs (1998, p.70) em relação ao papel decisivo da formação do leitor ainda nas séries finais do Ensino Fundamental:

O terceiro e quarto ciclos⁹ têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior.

Portanto, assumir o papel de formador de leitores autônomos exige um grande empenho por parte da escola e, sobretudo, por parte dos professores. Considerando, por sua vez, os últimos anos do Ensino Fundamental, de grande relevância na construção do hábito da leitura, passa-se a requerer do profissional da educação um planejamento bem mais sistemático, organizado, além de lhe exigir, também, uma busca por melhores estratégias para, assim, fazer aflorar o gosto pela leitura, e por assim dizer, o letramento literário.

Para que o letramento literário possa, de fato, efetivar-se na prática pedagógica, de acordo com as observações de Cosson, são necessários quatro procedimentos fundamentais:

Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo de letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (Grifos do autor)

Mediante as considerações de Cosson sobre o letramento literário na escola, analisamos a sua complexidade e constatamos que, para se atingir esse objetivo, não há como falsear ou dissimular o ensino literário. Portanto, a miniaturização da literatura em fragmentos de textos pode servir para uma atividade de interpretação, mas não para a formação do leitor literário. É preciso que o aluno tenha contato com a obra na íntegra e que possa compartilhar a sua leitura com os demais colegas, havendo, assim, uma troca de experiências, na qual as leituras se completam a partir da compreensão e do olhar do outro.

⁹ O terceiro e quarto ciclos, na nomenclatura antiga, correspondiam à sétima e oitava séries, respectivamente. Hoje, correspondem ao oitavo e nono anos.

Para completar este processo é preciso que este aluno amplie o seu repertório literário, e isto não significa apenas a leitura de outras obras de valor notório, mas também, a apropriação de outros bens culturais como: música, filmes, pinturas e esculturas. E por fim, que sejam desenvolvidas na escola, atividades criativas, diversificadas e significativas ao longo do ano letivo, ou seja, é necessário fugir das tão cansativas e arcaicas fichas de leituras e das apresentações de obras, que nada mais são do que o resumo do enredo.

É notória a responsabilidade e o peso sobre os ombros dos professores, na formação leitora do aluno, e o quanto estes podem sofrer prejuízos, quando negligenciados por aqueles. A maneira como se constrói ou se conduz a relação do aluno com a leitura será decisiva no processo do letramento literário. Ao professor, reserva-se a capacidade e o dever, tanto de estimular o gosto pela leitura, como também, de fornecer subsídios para tornar esta leitura cada vez mais autônoma, prazerosa, humanizadora e emancipadora.

3.5.0 Método Recepcional no Ensino Fundamental

Maria Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, em seu livro *Literatura: a formação do leitor* (1993), capítulo VI, faz uma reflexão detalhada de como proceder a recepção dos textos literários em sala de aula a partir da Teoria da Estética da Recepção proposta por Hans Robert Jauss (1994) que, sucintamente, abordaremos a seguir.

A reflexão desenvolvida pelas autoras se constitui numa tentativa de explicitar que a metodologia utilizada no ensino de literatura no Ensino Fundamental, atualmente, como já declinada nos itens anteriores, se encontra obsoleta, ultrapassada e ineficaz, o que significa dizer de sua ineficiência com relação aos fins no que se refere ao ensino da literatura emancipadora.

No intuito de desenvolver estratégias pedagógicas para o trabalho com a leitura literária, Bordini e Aguiar (1988) propõem o Método Recepcional, fundamentado na teoria da Estética da Recepção. Do mesmo modo, esta teoria prima pela relação dialógica entre autor, obra e leitor, em que seus horizontes de expectativas se fundem, trazendo à tona a historicidade de cada um, como assim procede ao método em questão. Segundo as idealizadoras deste método, esta fusão de horizontes se dá:

[...] uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí pode-se tomar a relação entre a expectativa do leitor e obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 83)

De acordo com os estudos realizados, Jauss (1993), um dos principais expoentes da Estética da Recepção, estabelece a distância estética, isto é, a diferença entre o horizonte de expectativa do leitor em relação à obra, como determinante da qualidade dessa obra tipicamente emancipadora ou não. Por este raciocínio, quanto maior a distância entre o horizonte de expectativa do leitor e o texto, maiores serão as chances daquele ter o seu horizonte ampliado por este. Tal situação se estabelece quando o leitor percebe e aceita que há outras maneiras de viver, de pensar, de sentir e reagir. E não se trata de o leitor concordar ou não com o texto, trata-se, na verdade, de o leitor compreender que existem horizontes diferentes dos seus, e que estas diferenças são que o farão refletir.

Segundo as autoras, o sucesso do Método Receptivo no ensino de literatura será alcançado, caso os objetivos em relação aos alunos sejam alcançados, uma vez que estes devem efetuar leituras compreensivas e críticas, ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem e, por fim, que questionem as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural. Bordini e Aguiar (1993, p. 88) afirmam que a transformação do horizonte de expectativa do aluno-leitor, alvo primeiro do método receptivo, depende da operacionalização de alguns conceitos:

Receptividade: disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; concretização: atualização do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura: ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; questionamento: revisão de usos, de necessidades, interesses, ideias, comportamentos; assimilação: percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo.

Concluimos, assim, que o professor precisará planejar a unidade de ensino de leitura literária, de modo que esta seja atraente, a fim de despertar o interesse e, por assim dizer, a receptividade do aluno para com o texto, que muitas vezes pode não fazer parte da sua preferência. Por isso, são indispensáveis o reconhecimento e

a valorização do horizonte de expectativa do aluno-leitor na elaboração desse material.

Nesse sentido, o procedimento proposto por Bordini e Aguiar (1988) a partir do que propõe a Teoria da Estética da Recepção de Jauss se pautaria em cinco momentos distintos, que relataremos detalhadamente a seguir.

O primeiro passo, portanto, do Método Recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1988) seria o de efetuar a determinação do horizonte de expectativas da classe, a fim de prever estratégias de ruptura e transformação do mesmo. Esse “horizonte de expectativas”, constituinte do primeiro momento do Método Recepcional, seria na perspectiva do que propõe Jauss, perceber as concepções sociais de cada aluno. Neste sentido, buscam-se descobrir seus valores em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura.

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras. (BORDINI & AGUIAR, 1988)

No que se refere ao quantitativo de livros manipulados e lidos pelos alunos, Bordini e Aguiar (1988) propõem que o professor tenha acesso a essas informações pelo exame das movimentações de títulos através de fichas da biblioteca ou das leituras, como também pelos comentários sobre obras em situações informais, histórias cuja narração é repetidamente solicitada pelas crianças, poesias utilizadas em jogos e brincadeiras etc.

Uma vez detectadas as aspirações, valores e familiaridades dos alunos com respeito à literatura, damos início ao segundo momento que consistiria no “atendimento do horizonte de expectativas”, ou seja, neste segundo momento, busca-se proporcionar à classe, experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos:

Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado. Quanto ao

material literário, o professor proporá textos cujos temas e/ou composição sejam muito procurados [...] (BORDINI & AGUIAR, 1988 p. 88)

Neste segundo momento, para Bordini e Aguiar (1988) o professor orienta a leitura de textos cujos temas e composição façam parte do senso comum dos alunos, encontrados na própria literatura ou em outros meios de expressão, como televisão, quadrinhos, folclore, espetáculos etc.

Outra opção para o alcance desse objetivo seria o professor perceber os elementos temáticos ou estruturais que atraem a atenção e o prazer de seus alunos, buscando similares para os mesmos nas obras literárias de que dispõe. Por exemplo, se a classe aprecia espetáculos de humor pela televisão, o livro a ser sugerido deve conter ou histórias humorísticas ou recursos de construção que provoquem o riso. Se filmes de ficção e musicais estão fazendo sucesso, os livros a serem trabalhados podem conter passagens em que música jovem apareça como tema.

O que se propõe, portanto, nesse segundo momento, é que o horizonte de expectativas detectado no primeiro momento seja satisfeito pelas leituras que se coadunam com a realidade detectada pelo universo dos alunos em sala de aula. Nesta mesma perspectiva, as atividades devem propor técnicas em que a turma já constatou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo, posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva, e sim, aproveitar a forma familiar variando os passos e/ou finalidades.

O terceiro momento do Método Recepcional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988) denomina-se “ruptura do horizonte de expectativas”, que se daria, segundo os autores, pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Entretanto, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência.

O fundamental, conforme Bordini e Aguiar (1988), é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade,

desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas. Nessa medida, podem-se ler parábolas como a *Revolução dos bichos* de G. Orwel, desde que antes se tenham discutido as fábulas de La Fontaine, por exemplo. Ou passar da *Viagem à aurora do mundo*, de Erico Veríssimo, para a *Máquina do tempo*, de Wells.

Para que o Método Recepcional seja vivenciado em sua plenitude, as autoras orientam que as experiências de leitura, nesta etapa, precisem manter um vínculo com as experiências de leitura da etapa anterior, a fim de que seja garantida a linearidade do material literário, mas com nuances de divergências quanto às estratégias de trabalho adotadas. Estas, segundo as autoras, não devem ser repetitivas ou desgastadas pelo uso, mas que apelem, sobretudo, para o espírito crítico dos alunos, exigindo deles participação no planejamento das mesmas.

Por fim, ocorrerá o quarto momento do método que se denomina “questionamento do horizonte de expectativas”, momento este resultante da comparação entre os dois anteriores. Deste modo, sobre o material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão e trouxeram um grau maior de satisfação. Supõe-se que os textos de melhor realização artística tendam a ser vistos como difíceis num primeiro momento e, devidamente decifrados, provocando a admiração do leitor.

Uma vez executada a análise comparativa das experiências de leitura, os alunos debaterão sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos textuais, tais como pesquisas empreendidas para a compreensão de técnicas de composição ou de sentidos. Desse trabalho de autoexame, surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, do nível religioso ao político, proporcionaram maior facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.

Resultante dessa reflexão e sobre a relação entre leitura e vida nos defrontamos com a última etapa do processo denominada por Bordini e Aguiar (1988) de “ampliação do horizonte de expectativas”. Esta última etapa evidencia

como as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como os alunos veem seu mundo, uma vez que, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura.

Essa tomada de consciência é uma atitude individual e grupal dos próprios alunos cuja verbalização acontece por iniciativa dos mesmos, sem intervenção direta do professor. O papel do mestre neste momento é apenas o de provocar seus alunos e criar condições para que eles avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer.

Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, os alunos, a partir deste momento, buscam novos textos que atendam suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos. Desse estágio em diante, reinicia-se todo o processo do método, com a ressalva de que a etapa inicial já conta com a participação dos estudantes e, portanto, proporciona uma carga de motivação bem mais elevada, resultando assim numa repetição em esferas muito mais amplas.

Isto significa entendermos que o final desta etapa vai resultar no início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida. Alguns requisitos são básicos, porém para que o aluno atinja tal estágio de atuação: o primeiro aspecto refere-se à quantidade e à qualidade de informações que o sujeito recebe, o que exige, do professor, que esteja preparado para selecionar textos referentes à realidade do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de romper com ela; o segundo aponta para a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos.

Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

WILKA MORAIS FEITOSA

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:
A LITERATURA NO HORIZONTE DA LEITURA**

**CAJAZEIRAS - PB
2016**

WILKA MORAIS FEITOSA

A LITERATURA NO HORIZONTE DA LEITURA

Proposta de intervenção apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

CAJAZEIRAS - PB

2016

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO À LUZ DO MÉTODO RECEPCIONAL

Com base na Teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1993) e no Método Recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1994), faremos, agora uma proposta de intervenção com base em conteúdo de contos e desenhos bíblicos, como também em autores como Dalton Trevisan (1980) e Wander Piroli (1999), com o objetivo de proporcionar aos alunos a leitura de contos literários que ampliarão seus horizontes de expectativas, na medida em que lhes será exigida uma maior reflexão sobre seus próprios sentimentos e comportamentos, bem como os da sociedade de um modo geral. O ideal seria que o tempo não fosse determinado, mas em função da realidade limitada de carga horária, propomos um período de tempo estimado em dez aulas.

Os procedimentos didáticos obedecem ao seguinte cronograma: primeiro, faremos a determinação do horizonte de expectativas dos alunos; segundo, buscaremos atender os horizontes de expectativas; terceiro, promoveremos a ruptura do horizonte de expectativas; quarto, questionaremos o horizonte de expectativas detectado no primeiro momento e por fim, no quinto; direcionaremos a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos. A partir destas ações, embasamos nossa proposta de intervenção no ensino de literatura à luz do que orienta o Método Recepcional.

Esta proposta não tem como pretensão apontar o caminho ideal, ou a maneira infalível para o ensino e literatura no Ensino Fundamental. Constitui-se, apenas, como mais uma estratégia pedagógica, cujo intuito é o de tornar as aulas de literaturas mais dinâmicas, participativas e provocadoras da reflexão.

Material:

Desenhos Bíblicos. A Parábola do Bom Samaritano disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=efyxv-bR1Oo>. Acesso em: 11/05/16

TREVISAN, Dalton. *Uma vela para Dario*. In *Cemitério de Elefantes*, Rio, Civilização Brasileira, 6ª ed. 1980.

PIROLI, Wander. *Festa*. In *Para eu gostar de ler*, São Paulo, Ática, 16ª ed. 1999.

Objetivo:

Proporcionar aos alunos a leitura de contos literários que ampliarão seus horizontes de expectativas, na medida em que lhes serão exigidas uma maior reflexão sobre seus próprios sentimentos e comportamentos, bem como os da sociedade de um modo geral.

Tempo estimado:

Dez aulas

Procedimentos didáticos:

1. Determinação do Horizonte de Expectativa

Suponhamos que o gênero de maior preferência da turma seja o conto, possivelmente por ser uma narrativa mais curta e considerando o fato de que a média de idade da turma é de catorze anos, o que indica a fase da adolescência com suas pressas e ansiedades. Assim, escolhemos



Professor, você poderá verificar por meio de perguntas informais qual o gênero de leitura preferido da turma, ou poderá também, informar-se na biblioteca a partir dos títulos mais emprestados para a turma.

este tipo de texto, uma vez que acreditamos ser geralmente bem quisto por este público jovem.

Selecionamos dois contos que tratam do tema “compaixão” e do seu oposto, isto é, da “falta de compaixão”. Na leitura desses contos, o leitor deve identificar-se, percebendo-se possuidor ou não desses sentimentos. Além disso, propõe-se que ele deva refletir sobre o posicionamento da sociedade perante as situações em que esses sentimentos geralmente afloram.

Para determinar o horizonte de expectativa dos alunos em relação ao tema, sugerimos que o professor passe o vídeo dos desenhos bíblicos, do episódio do Bom Samaritano. A partir desse vídeo, o professor fará algumas perguntas que deverão ser respondidas no caderno e em seguida, compartilhadas com a turma. Sugerimos as seguintes perguntas:

- 1 Com qual dos três personagens você mais se identifica: com o sacerdote, com o levita ou com o samaritano? Justifique sua resposta.
- 2 Você concorda com a atitude do sacerdote e do levita? Comente seu posicionamento.
- 3 Qual o sentimento que o samaritano demonstra em relação ao homem ferido?
- 4 Havia algum parentesco entre o homem ferido e o samaritano? Por que você acha que ele demonstrou tal sentimento?
- 5 Será que é fácil agir como o samaritano? O que você faria se estivesse no lugar dele?
- 6 Você costuma ajudar apenas pessoas conhecidas ou ajuda também pessoas desconhecidas? O que lhe motiva a ajudar alguém?



https://pt.wikipedia.org/wiki/Bom_samaritano

"O Bom Samaritano", pintura de [George Frederic Watts](#) (1904).

Levita: indivíduo da tribo de Levi, a cujo cargo estava o serviço do templo de Jerusalém.

<https://dicionarioaurelio.com>

Samaritano referente ao povo ou indivíduo natural da antiga região de Samaria... os samaritanos eram considerados impuros pelos judeus. Em sentido figurado, a palavra samaritano significa uma pessoa caridosa.

7 Qual ou quais os sentimentos do sacerdote e do levita em relação ao homem ferido? Comente o que você sentiu com a atitude tomada por eles.

8 Você já passou por uma situação semelhante, em que alguém precisou de algum tipo de ajuda, ou conhece alguma história?

Após a socialização das respostas, o horizonte de expectativas dos alunos em relação ao tema “compaixão” será revelado, uma vez que estes explicitarão seus posicionamentos em relação às atitudes dos personagens da parábola em estudo.

2. Atendimento do Horizonte de Expectativa

A partir das respostas socializadas, motivadas através da parábola do Bom Samaritano, trabalhamos com a hipótese de que os alunos sentiram-se sensibilizados com a história, manifestando-se a favor das atitudes de compaixão e solidariedade para com o próximo.

Para atender ao horizonte de expectativa dos alunos, escolhemos o conto “Festa” de Wander Piroli.

1º MOMENTO

Leia este conto, de Wander Piroli.

Festa

Atrás do balcão, o rapaz de cabeça pelada e avental olha o crioulo de roupa limpa e remendada, acompanhado de dois meninos de tênis branco, um mais velho e outro mais novo, mas ambos com menos de dez anos.

Os três atravessam o salão, cuidadosa, mas resolutamente, e se dirigem para o cômodo dos fundos, onde há seis mesas desertas.

O rapaz de cabeça pelada vai ver o que eles querem. O homem pergunta em quanto fica uma cerveja, dois guaranás e dois pãezinhos.

– Duzentos e vinte.

O preto concentra-se, aritmético, e confirma o pedido.

– Que tal o pão com molho? – sugere o rapaz.

– Como?

– Passar o pão no molho da almôndega. Fica muito mais gostoso.

O homem olha para os meninos.

– O preço é o mesmo – informa o rapaz.

– Está certo.

Os três sentam-se numa das mesas, de forma canhestra, como se o estivessem fazendo pela primeira vez na vida.

O rapaz de cabeça pelada traz as bebidas e os copos e em seguida, num pratinho, os dois pães com meia almôndega cada um. O homem e (mais do que ele) os meninos olham para dentro dos pães, enquanto o rapaz cúmplice se retira.

Os meninos aguardam que a mão adulta leve solene o copo de cerveja até a boca, depois cada um prova o seu guaraná e morde o primeiro bocado do pão.

O homem toma a cerveja em pequenos goles, observando criteriosamente o menino mais velho e o menino mais novo absorvidos com o sanduíche e a bebida.

Eles não têm pressa. O grande homem e seus dois meninos. E permanecem para sempre, humanos e indestrutíveis, sentados naquela mesa.

(PIROLI, Wander. Para eu gostar de ler, São Paulo, Ática, 16ª ed.1999)

2º MOMENTO

Em seguida, o professor divide a turma em oito equipes, entregando-lhes uma ficha de papel com uma pergunta sobre o conto que deve ser discutida em grupo e, logo em seguida, compartilhada com a turma. Sugerimos entre cinco e dez minutos para essa discussão em equipe.

1 Analisando o título do conto “Festa”, vocês consideram que ele resume bem o conteúdo do conto? Há alguma passagem no texto que justifique esse título? O que é uma festa para vocês? Vocês consideram o fato narrado no conto uma festa? Justifique sua resposta.

2 A partir das informações do conto, vocês conseguem perceber a classe social dos personagens que entraram no estabelecimento? Justifique esta resposta a partir de uma passagem do texto. Qual relação vocês conseguem estabelecer entre a classe social desses personagens e a intenção pretendida pelo autor ao dizer que “Os três atravessam o salão, cuidadosa, mas resolutamente”?



Professor, se necessário, informe o significado do vocábulo *resoluto* aos alunos.
Resoluto: adj. Determinado, que age com convicção diante dos obstáculos.

www.dicio.com.br > Houaiss

3 Após perguntar em quanto fica uma cerveja, dois guaranás e dois pãezinhos, o preto concentra-se aritmético. Levante hipóteses: O que significa esta afirmação? Qual o valor semântico, ou o que está implícito nessa declaração?

4 Mediante a leitura do texto, quem poderá ser o rapaz de cabeça pelada? Esse rapaz, após a confirmação do pedido, sugere que o pão seja molhado no molho, assegurando que o preço será o mesmo. Levante hipóteses: Por que na opinião de vocês ele faz essa sugestão e por que informa que o preço cobrado será o mesmo?

5 Tendo em vista que o conflito é parte elementar da “trama”, gerado por uma complicação, que confere motivação ao leitor/ouvinte, instigando-o a se envolver cada vez mais com a história, localize, no conto lido, o trecho em que se identifica a complicação que gera o conflito. Reflita: Como esse conflito motiva a forma de agir do rapaz de cabeça pelada?

6 De acordo com o dicionário Houaiss, “cúmplice” significa uma pessoa que participa ou contribui de alguma forma para a realização de um crime ou uma ação ilegal. O mesmo dicionário aponta também o sentido figurado do verbete, que seria aquele que demonstra coleguismo, amiguismo. Baseado nessas definições, qual vocês acreditam que melhor se aplica ao rapaz cúmplice? O rapaz cometeu uma ação ilegal em seu trabalho? Ele demonstrou amizade pelos outros personagens? Justifique sua resposta.

7 Analise o trecho: “Os meninos aguardam que a mão adulta leve solene o copo de cerveja até a boca, depois cada um prova o seu guaraná e morde o primeiro bocado do pão”. “Eles não têm pressa. O grande homem e seus dois meninos”. O que sugere a atitude dos meninos nessa passagem da história? Qual ideia o uso do vocábulo “solene” confere nessa parte do conto? Por que eles não tinham pressa?



Professor, se necessário, informar o significado do vocábulo *solene* aos alunos.
Solene: adj. Pomposo, celebrado de maneira pomposa. Majestoso; feito com pompa.

www.dicio.com.br > Houaiss

8 A verossimilhança é a organização lógica dos fatos do enredo. Os fatos relatados numa narrativa não precisam ser verdadeiros, isto é, não há a exigência de que correspondam à realidade; mas eles devem ser verossímeis, ou seja, mesmo que inventados, devem dar ao leitor a impressão de que podem acontecer. Baseados nessa definição, vocês consideram o conto “Festa” como verossímil? Quais elementos relacionados aos fatos asseguram as respostas de vocês?

1º MOMENTO

No momento da socialização das respostas com a turma, o professor solicita que a primeira equipe inicie lendo a sua pergunta e fazendo suas colocações. Se o professor julgar pertinente, pode instigar a equipe a reforçar e ou esclarecer suas colocações, caso estas deixem algo a desejar. E assim deve transcorrer até a última equipe. Lembrando que caso um integrante de outra equipe queira contribuir com a equipe que está fazendo suas considerações, este deve ser sempre bem acolhido.



Professor, neste momento é fundamental que se estabeleça um clima amistoso em que os alunos sintam-se confortáveis para fazer suas colocações. Suas respostas devem ser ratificadas, acolhidas e, se necessário, usando a estratégias como andaimagem, ajude-os a ampliar suas considerações.

Após as colocações de cada equipe, o professor deve incentivar a turma a responder as últimas perguntas que serão dirigidas a todos. Vejamos:

- ➡ Qual o sentimento que o rapaz de cabeça pelada demonstrou em relação ao homem e a seus filhos?
- ➡ Vocês aprovam o sentimento dele? O que vocês fariam se estivessem no lugar do rapaz?
- ➡ O que vocês sentiram com essa história?

Concluimos a segunda etapa do método, por meio do atendimento do horizonte de expectativas do leitor, uma vez que trabalhamos com a hipótese de que os alunos sensibilizaram-se com a compaixão manifestada no conto “Festa”.

3. Ruptura do Horizonte de Expectativa

Para esta etapa na qual as certezas, pensamentos, atitudes e crenças do leitor devem ser abaladas, confrontadas com outras maneiras de ser, pensar e agir de forma diferente das suas, rompendo com seu horizonte de expectativa, foi que escolhemos o conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan.

1º MOMENTO

Leia este conto, de Dalton Trevisan:

Uma vela para Dario

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros que se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario ronqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta à outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o

táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede __ não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados __ com vários objetos __ de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identifica-lo __ os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio __ quando vivo __ só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabeção.

A última boca repete __ *Ele morreu, ele morreu*. E a gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver, Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

(TREVISAN, Dalton. *Cemitério de Elefantes*, Rio, Civilização Brasileira, 6ª ed. 1980)

2º MOMENTO

Como atividade, o professor divide o quadro em dois lados; em um anota a palavra sentimentos, no outro lado anota a palavra atitudes. Em seguida, estimula a participação dos alunos para que eles citem quais os sentimentos observados no conto e quais as atitudes que estes sentimentos desencadeiam.

Sentimentos	Atitudes

Após o registro no quadro dos sentimentos e atitudes, o professor faz as seguintes perguntas:

- ➔ Qual o tipo de sentimentos e atitudes prevalece no conto?
- ➔ Vocês percebem alguma relação entre os sentimentos e as atitudes?
- ➔ Como vocês se sentem diante dos sentimentos e atitudes dos personagens para com Dario?

Ao final desta etapa, as respostas devem ser compartilhadas com a turma. E então será comprovado que o horizonte de expectativa dos alunos em relação ao sentimento de compaixão foi abalado, mediante a atitude de descaso e insensibilidade da maioria dos personagens.

4. Questionamento do Horizonte de Expectativa

Nesta etapa, o professor menciona os dois contos trabalhados, solicitando que algum aluno possa lembrar o primeiro e que outro aluno lembre o segundo.

Como atividade, sugerimos que o professor leve duas caixas, cada uma com o título dos contos trabalhados e, coloque-as sobre a mesa. Em seguida, o professor pede para que os alunos anotem em dois pedaços de papel um sentimento observado por eles no primeiro e no segundo conto e deposite-os nas caixas respectivas. Quando todos os alunos realizarem esta atividade, o professor fará a seguinte pergunta:

Qual o sentimento do ser humano diante das dificuldades ou sofrimentos do seu semelhante?

O professor, então, inicia a leitura dos papéis da caixa referente ao conto “Festa”, depois lê os da caixa destinada ao conto “Uma vela para Dario”. Ao final o professor faz outro questionamento:

Todo ser humano manifesta os mesmos sentimentos em face às dificuldades e sofrimentos dos outros?

O que faz as pessoas sentirem e agirem de maneiras diferentes diante dos problemas alheios?

Quais sentimentos devem ser alimentados? Por quê?

Essa atividade tem como finalidade fazer com que os alunos leitores reflitam e comentem sobre os diversos tipos de sentimentos e atitudes que o ser humano manifesta mediante às dificuldades e sofrimentos de seus semelhantes, observando quais são as circunstâncias ou motivos que os levam a desenvolver tais sentimentos e ações.

5. Ampliação do Horizonte de Expectativa

Com a atividade anterior, supomos que os alunos percebam que há outras formas de sentir e agir diferentes das suas, e que é preciso cultivar sentimentos bons, pois estes são desencadeadores de boas atitudes.

1º MOMENTO

Propomos como atividade que o professor prepare um painel de papel madeira, estimulando os alunos a refletirem e exporem suas ideias sobre o seguinte tema escrito no painel:

A sociedade que gera o ser desumano.

→ O professor deve ajudar nesse momento, alimentando a reflexão dos alunos por meio de perguntas como: em que tipo de sociedade vivemos, levando em conta a questão financeira?

→ O que essa sociedade cobra do cidadão?

→ Qual cidadão é valorizado nessa sociedade?

→ Qual o ritmo de vida das pessoas nessa sociedade?

→ O que essa cobrança gera?

Após a discussão, o professor entrega uma ficha de papel a cada aluno, pedindo que eles escrevam uma frase que resuma as suas reflexões sobre o tema proposto. O professor deve estimular a turma a caprichar nas frases, inclusive, os alunos que desejarem podem até decorar as fichas com desenhos, pois elas serão coladas no painel, que será afixado na parede da sala.

2º MOMENTO

Continuando a atividade, o professor explicará para os alunos que o painel será dividido em dois lados. Em um lado serão coladas as fichas com as frases que resumem as reflexões dos alunos, enquanto que o outro lado será preenchido com uma pesquisa proposta para a atividade de casa.

3º MOMENTO

Essa atividade de casa consiste em que os alunos pesquisem na internet, ou conversando com professores, amigos e familiares, sobre contos que abordem os sentimentos do ser humano diante do sofrimento alheio. Para essa atividade, o professor deve estipular um prazo que julgar conveniente, pois os alunos precisam encontrar, ler e preparar uma ficha com a indicação do conto.

Na data combinada, o professor recebe as fichas com a indicação dos contos, colando-as no painel que será finalizado. Propomos que os alunos façam uma reflexão sobre o painel. O professor deve orientá-los a pensar sobre:

➡ Que ideia vocês tinham inicialmente sobre os sentimentos e atitudes das pessoas diante do sofrimento dos outros?

➡ Com quais situações vocês se depararam através das leituras?

➡ A que conclusão vocês chegaram com as atividades?

Essa última etapa tem como propósito fazer com que os alunos sintam-se estimulados e motivados a buscarem novas leituras, com o intuito de compreenderem que os temas não se esgotam em seus próprios horizontes de expectativas, mas que serão ampliados a cada nova experiência leitora.

5. CONCLUSÃO

Baseados nos princípios que envolvem a capacidade de humanização da literatura, segundo as acepções de Antonio Cândido (2004), bem como, no poder emancipador da mesma, defendido por Hans Robert Jauss (1993), esta pesquisa nos faz crer que quanto mais cedo o aluno mantiver contato com a leitura literária, maiores serão as oportunidades de ampliação de seus horizontes de expectativas. Além disso, nos mostrou também as possibilidades de crescimento desse aluno como ser humano pleno, consciente e atuante, em relação ao mundo, proporcionando-lhe a capacidade de libertar-se das amarras que condicionam pensamentos, ideias e atitudes, conforme declara Teresa Colomer (2007) quando afirma que “a literatura faz com que alguém não permaneça mais à mercê do discurso alheio, mas que seja alguém capaz de analisar e julgar.”

Na construção desta fundamentação teórica, buscamos a luz na Estética da Recepção, teoria literária formulada por professores da Universidade de Constança na Alemanha. Desta maneira, optamos por seguir a vertente proposta por Jauss (1993), que focaliza no leitor e na recepção que este faz das obras literárias o seu eixo de estudo. Para ampliar os conceitos acerca dessa teoria, nos apoiamos nos estudos de Regina Zilberman (1989) e, ultrapassando os abismos entre teoria e prática, utilizamos o Método Recepcional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993).

No desenvolver destes conceitos a respeito do letramento literário, tomamos por base os estudos de Rildo Cosson (2014), com cujos pressupostos analisamos os percursos que a escola deveria trilhar para encaminhar o aluno rumo a este processo. Ao longo desse estudo, buscamos investigar, também, quais as peculiaridades que definem tal letramento, uma vez que este é compreendido como sendo contínuo, que não se esgota e não se finda.

Nesse sentido, para atingirmos o nosso objetivo proposto, nos apoiamos em quatro argumentos que sucintamente abordam os fundamentos da recepção a partir da uma análise sobre hermenêutica, os fundamentos da gênese da recepção em Jauss, os limites do estudo da literatura no Ensino Fundamental e uma proposta de intervenção no Ensino a partir do que determina o Método Recepcional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993)

Para fundamentarmos a proposta de intervenção desenvolvida no quarto capítulo, fundamentamos este estudo basicamente no Método Recepcional, que

resumidamente abordou a determinação do horizonte de expectativas, no qual o professor verifica os interesses e concepções dos alunos a respeito do tema proposto; o atendimento do horizonte de expectativas, momento em que os alunos entram em contato com um texto literário que satisfará ou não suas expectativas em relação ao tema; a ruptura do horizonte de expectativas, momento em que é apresentado um texto que abale as posições, ideias e costumes dos alunos.

Além disso, o questionamento do horizonte de expectativas em que os alunos fazem comparações entre as duas etapas anteriores, resultando na percepção de conhecimentos prévios em relação ao tema, quer seja por referência a leituras anteriores, quer seja por vivências pessoais e, por fim, a ampliação do horizonte de expectativas e, nesta etapa, os alunos têm a oportunidade de, a partir de outro texto, ampliar cada vez mais suas ideias e concepções a respeito do tema proposto.

Dessa maneira, constatamos que os horizontes de expectativas são infinitamente renovados, ampliados e transformados, mediante novas leituras. Mesmo porque, até diante de uma ficção, a experiência com a leitura literária é um convite à reflexão, como sugere Regina Zilberman (1990), ao afirmar que a literatura provoca um duplo efeito no leitor, uma vez que aciona sua fantasia, colocando à sua disposição imaginários diversos que suscitam vivências anteriores.

No entanto, essa literatura suscita, também, um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto produz mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano que seja, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

Constatamos, portanto, nas bases da Teoria da Estética da Recepção de Jauss e no Método Receptional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), a importância da historicidade dos textos literários, tendo, nesta dimensão, sua relevância, uma vez que, reflexivamente, na historicidade do leitor, vê-se estabelecida, na recepção destes, a qualidade de uma obra literária.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ADAMS, Adair. **A hermenêutica de Schleiermacher em discussão**. Pesquisa PIBIC/CNPq sob a orientação do Prof. Dr. Aloísio Ruedell. Santa Rosa, janeiro de 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria literária. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n.124, p.23/34, jan/mar., 1996.

ARISTÓTELES. **A poética**. Tradução: Ana Maria Valente. 3ª ed., 1965. *In*: Edição da Fundação Colouste Goulbenkian. Lisboa, 2008.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. V.I. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Mitologia grega**. V. II. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do ensino Fundamental, Brasília, 1998

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. *In*: Vários Escritos. Rio de Janeiro / São Paulo: Ouro sobre Azul / Duas Cidades, 2004, 2004, p. 169-191.

CAYMMI, Stella Tereza Aponte. **O portador inesperado**: A obra de Dorival Caymmi (1938-1958). 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUC- Rio, Rio de Janeiro, 2006.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores no antigo regime França**. Paris: Seuil, 1987.

_____. (1972). **“A literatura e a formação do homem.”** Revista Ciência e Cultura, set. p. 804.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma postura dialógica para o trabalho com Literatura**. 2 ed. São Paulo: Atual, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNOM, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento Literário**. Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramentoliterario, acesso em 14/08/2015

COSTA, Márcia Hávila Mocchi da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**, 2001. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/.../visit.php?cid. Acesso em: jan. 2016.

CRISTÓFANO, Sirlene. Hermenêutica e Literatura: aportes para a interpretação e compreensão do mundo. **Percursos**. Florianópolis, v.11, n.01, jan / jul. 2010.

DESENHOS BÍBLICOS. **A Parábola do Bom Samaritano**. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=efyxv-bR1Oo>. Acesso em: 11/05/16

DIAS, J. S. da Silva. "O primeiro rol de livros proibidos". *Biblos*. **Revista da Faculdade de Letras**. Universidade de Coimbra. V. XXXIX, 1963.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EVEN-ZOHAR, I. **literatura como real e como ferramentas** Em: Villanueva, Dario; Monegal, Antonio; Bou, Enric (org) Crossborder: ensaios literários comparados em tributo a Claudio Guillen Madri: Castalia, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. vol. I 10.ed ; Petrópolis: Vozes, 2008.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura como provocação (História da literatura como provocação literária)**. Passagens, 1993.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

HOGGART, R. **Os usos da alfabetização**. Londres: Pelican, 1977.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?”**Cefiel / IEL / Unicamp, 2005.

_____; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007.

_____; ZIBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEAVIS, Q. D. **A ficção do público leitor**. Londres: Pelican, 1979.

MARTORELL, J. **Tirant lo Blanc**. Trad. de Cláudio Giordano. São Paulo: Atelier, 2004.

MATOS, C.L.C. Um viés hermenêutico: a teoria hermenêutica moderna como manancial da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito. [Artigo científico] Universidades Estadual de Minas Gerais – UEMG. **Revista cogitationes**. Vol. III, nº 7, Juiz de Fora, M.G., 2012.

PAIVA, Aparecida *et. al* (org). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.

PALMER, Richard. **Hermenêutica.** Lisboa: 70, 1969.

PIROLI, Wander. *Festa.* In: **Para eu gostar de ler**, São Paulo, Ática, 16ª ed. 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura: tripologia pedagógica.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda B. Letramento: **Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Margarida Maria Alacoque Chaves de. **Emília: Potencialidade Transgressora na formação de um novo conceito de infância.** 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____. (2001). “**A escolarização da literatura infantil e juvenil**”, in: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica.

TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario. In: **Cemitério de Elefantes**, Rio. Civilização Brasileira, 6ª ed. 1980.

ZILBERMAN, R. “**Sim a literatura educa**”, in: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.* São Paulo: Global, 2006.

_____. **A Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Recepção e literatura no horizonte da literatura.** [Artigo científico]. Universidade de Heidelberg. Heidelberg, Alemanha, 2008.