

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA TEORIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Prof. Dra. Maria Analice Pereira da Silva (IFPB)

Resumo:

Ao passo que se discute teoria da literatura, discute-se também métodos, pois se entende que tanto métodos de análise literária, quanto métodos de ensino de literatura demandam reflexões teóricas e vice-versa. De antemão, registra-se que tais métodos, uma vez sistematizados teoricamente, incorrem num movimento espiralado de estudo e de ensino de literatura, extremamente rico para a discussão da forma romanesca em sala de aula de nível médio. Principalmente por essa razão, considera-se que inserir tópicos de teoria do romance nos componentes curriculares do ensino médio pode contribuir para a formação do jovem leitor, tendo-se o cuidado, sempre, de não apresentar a teoria de forma apriorística, o que, de certa maneira, já revela a orientação metodológica do professor.

Palavras-chave: teoria do romance; ensino médio; formação do leitor

1. Introdução

Em seu mais recente livro publicado no Brasil, *Literatura em perigo*, Todorov (2010) faz uma revisão no mínimo curiosa de suas reflexões teóricas acerca da literatura. Traz também à discussão questões relativas ao ensino, e à importância da teoria da literatura no ensino de nível médio no contexto francês, mas em certa medida próximo ao nosso. Como podemos constatar, nas palavras do teórico, primeiramente afirma-se que comumente presenciamos em sala de aula uma maneira ascética de se falar em literatura e que isso não é responsabilidade dos professores, mas de toda uma maneira de se tratar os textos literários, nos cursos de Letras, ou seja, sobrepujando a teoria em detrimento da literatura propriamente dita. Nesse sentido, ele questiona:

O professor de ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem em ferramenta invisível. Isso seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? (TODOROV, 2010, p. 41).

À primeira vista, parece que sim: somente os mestres serão capazes de transformar seus conhecimentos teóricos em conteúdos curriculares de forma que não prevaleçam ao texto literário, objeto de estudo primordial nas aulas de literatura. E o que vem a ser um mestre no ofício de ensinar literatura?

2. O que faz sentido

Em tempos em que se discute a urgência no que se refere à formação de jovens leitores e se impõe à escola o papel de protagonista na realização dessa tarefa, tende-se a crer que mestre será aquele que, independente de sua “ferramenta invisível”, tenha a capacidade de promover no seu aluno o gosto pela leitura, sendo também capaz de “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2011, p. 29). Tende-se a crer, portanto, que o

gosto pela leitura literária pode se dar a partir do momento em que o leitor, no nosso caso em especial, o jovem/leitor/estudante, encontre esse (algum) sentido naquilo que lê. Compreende-se por “sentido” aquilo que desperta algum significado, tomando-se por base, por exemplo, fala tão comumente testemunhada em sala de aula: “Literatura não significa nada para mim. Não tem importância. Preciso saber álgebra e aritmética para ser um bom profissional”.

Maria Helena Martins (1994), em sua tão citada definição de leitura, já alertava para esse sentido que o texto deve apresentar ao leitor quando afirma que a leitura se efetiva de fato quando, no texto (e entende-se texto aqui de forma bastante ampliada), “se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, percebê-lo enfim”. (MARTINS, 1994. p. 9).

2.1. Teoria e método

Tendo por base essas breves e iniciais reflexões, pode-se inferir que se considerará mestre no ofício de ensinar literatura aquele professor que, ao apresentar a literatura para seu jovem estudante, seja capaz de realizar (ou contribuir para) esse “sentido” que a leitura, para se efetivar, reclama. Até aqui basicamente nenhuma novidade e tudo parece muito facilmente explicável e justificável, mas não é. A problemática incorre, portanto, nas seguintes questões: de que maneira, ou seja, qual a melhor (ou mais eficiente) metodologia que o professor deve utilizar/desenvolver para o trabalho com a literatura em sala de aula no sentido de promover esse “sentido”?; ter um bom repertório de conhecimentos em teoria da literatura facilitará na constituição de metodologias?; o ato de ler, de estudar literatura, deve se restringir à fruição? Não se pretende responder a essas questões aqui, mas trazê-las à tona para uma reflexão sobre a prática de ensino de literatura e, mais especificamente, à leitura de romance no nível médio.

Focalizando o trabalho com romance em sala de aula, as discussões ora apresentadas são resultado, também, de algumas práticas desenvolvidas com a leitura de romances no nível médio, trabalho esse que se iniciou com o acatamento de sugestões apresentadas no documento intitulado *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) que propõe a seguinte metodologia:

[...] trabalhar detidamente obras literárias nas três séries do ensino médio, abandonando o estudo de meros fragmentos de obras, que é marca registrada de nossos livros didáticos. Essa perspectiva de trabalho favorece a formação de educandos-leitores-debatedores do texto literário e deverá estimular cada vez mais os professores a se tornarem também leitores de literatura. [...] esta proposta deverá ser implantada no primeiro ano do ensino médio e, paulatinamente, ir sendo levada às demais séries. No fim dos três anos, teríamos sua consolidação. Dessa forma, estamos propondo que, no primeiro ano, seja estudado *poesia, narrativa* (conto e/ou crônica) e *literatura dramática*; no segundo, *narrativa* (romance) e já iniciar, neste ano, com um panorama de história da literatura brasileira. As escolas devem ter a liberdade de optar por que gênero vão iniciar o ensino de literatura. (PARAÍBA, 2006. p. 83-84).

Optar pela leitura integral dos textos literários, em qualquer nível de ensino, é atitude inquestionável. Independente do gênero ou forma, qualquer texto literário só terá seu sentido pleno quando lido integralmente. A depender da extensão, bem como da complexidade do texto, algumas obras podem ser lidas no ambiente da sala de aula, durante a aula, permitindo que o leitor recorra mais facilmente ao texto a qualquer momento. Mas outras obras, não. A leitura de romances, por

exemplo, dependendo da extensão e da complexidade, só é possível ser realizada fora do ambiente da sala de aula. Ficam destinadas, portanto, para o encontro em sala, as considerações acerca do que foi lido, considerações essas que demandam metodologias diferentes, de acordo, muitas vezes, com o que o próprio romance lido está solicitando. Nesse sentido, refletir sobre o papel da teoria da literatura na constituição de metodologias de ensino de literatura, com enfoque na leitura de romances é de suma importância. A discussão ora implementada, para além de responder a tantos questionamentos, tem por objetivo maior problematizar um fenômeno percebido por Todorov, conforme o que se mostra no início desse artigo: ser mestre na arte de ensinar literatura incorre em transformar em “ferramenta invisível” os conhecimentos teóricos adquiridos na formação do professor.

Antes de problematizar a questão, e já que tal questão se restringe ao trabalho com a forma romanesca em sala de aula, é importante, ainda, levantar algumas poucas discussões acerca do romance como forma literária.

2.2. Teoria do romance

A crítica francesa Marthe Robert (2007), por exemplo, aponta o romance como forma literária de caráter livre, arrivista, variável etc. Em que sentido? No sentido de posicioná-lo como forma complexa e rica em seus princípios estéticos por se configurar como desregrada:

[...] o romance não tem regras nem freios, sendo aberto a todos os possíveis, de certa forma indefinido de todos os lados. É esta evidentemente a razão principal de sua expansão contínua, e também a de sua voga nas sociedades modernas, às quais se assemelha, quando não por seu espírito inventivo, por seu humor buliçoso e vitalidade. (ROBERT, 2007. p. 14).

Entende-se que essa qualidade de indefinição do romance, defendido pela autora, bem como os aspectos por meio dos quais ela busca caracterizá-lo, devem-se basicamente ao fato de o romance ser, desde o seu surgimento, forma literária eminente de representação das relações humanas e sociais. Noutros termos, o romance toma a forma da sociedade que deseja representar, mas sem, necessariamente, ligar-se a ela diretamente, como um retrato. Mas que sociedade [realidade] é essa? Parece adequado afirmar que são as complexidades das relações humanas o material primordial do romance, formalizado esteticamente, podendo representá-las com certo grau de fidelidade ou mesmo falseando-as. O romance é forma literária de liberdade irrestrita.

O romance tem justamente a particularidade de não comportar nenhuma obrigação definida, salvo a que se impõe ou deveria ela própria se impor; assim, sob esse aspecto, o desejo de verossimilhança não é mais legítimo que o desígnio oposto, embora pareça mais natural, ou, em todo caso, mais adequado a nossos preconceitos. Quer queira ‘fazer verdade’, quer escolha deliberadamente corromper a realidade, de toda forma o romance não pode ser classificado nem definido apenas a partir de suas intenções: todas lhe são permitidas sem que nenhuma prevaleça sobre qualquer legalidade. (ROBERT, 2007. p. 20).

Nessa liberdade ampla e irrestrita, o romance vai se consolidando como forma literária e problematizando ainda mais as suas possibilidades de teorização. Trata-se de um campo fértil e instigador do conhecimento, pois, ao mesmo tempo em que não é fácil teorizar sobre um fazer literário tão livre de regras, é justamente esse desafio que provoca essa espécie de “anti-teorização” elaborada por Marthe Robert. Por essa razão, muito mais que uma teoria que dê conta de sua

totalidade criativa, artística, social, o estudo do romance parece reclamar um método que lhe seja melhor ajustado, método esse, claro, decorrente de reflexões teóricas. Noutros termos, as teorizações do romance que temos testemunhado, desde o seu surgimento, não valem apenas por si mesmas; elas dependem intrinsecamente de um método de análise-interpretação que possa dar conta de algumas, pelo menos, de tantas possibilidades. Nesse sentido, entende-se como método possível e adequado o que se define como dialético, de viés materialista, por analisar as estruturas – ficcional e social – numa relação íntima e intrínseca em que uma enforma a outra, e não como objetos autônomos (CANDIDO, 2000). E, antes mesmo da “aplicabilidade” desse método, é o próprio romance que, por pretender configurar a totalidade do real, já reclama, como um dos seus princípios estéticos, a dialética forma literária/conteúdo social:

[...] é característica do próprio gênero romance a figuração da totalidade, herdeiro que é da epopeia – donde chegamos à célebre formulação de Hegel do romance como ‘moderna epopeia burguesa’, retomada por Lukács e Schwarz. A questão, formulada desde Hegel, é que a epopeia implica totalidade. [...] Aqui tocamos o [...] problema da infinitude da totalidade da vida, que exige uma espécie de *redução*, dialética, aos seus traços essenciais. O nome dessa redução é forma literária, o modo como ela se realiza chama-se mediação – a figura da dialética que permite que a universalidade alcançada não seja abstrata, uma má universalidade. Mediação é o nexo que articula forma literária e forma social (‘realidade exposta na obra literária’). *A totalidade, como se vê, resolve-se na forma literária, donde o programa do subtítulo, que de fato esconde, sob a cópula, o problema da totalidade.* Com isso, embora sem enfrentar diretamente o problema, dá para entender a afirmação que nos interessa e da qual parti, de que a forma faz as vezes de realidade. (WAIZBORT, 2007. p. 64-65, grifos nossos).

Entende-se, portanto, que essa “equação” – totalidade resolvida na forma literária – vale para muitos dos romances, independente de sua época, tema, forma, como por exemplo: 1. a narrativa fragmentada no romance contemporâneo (mecanismos óticos transformados em perspectivas estéticas de função fragmentária em *Estorvo* e *Benjamim*, de Chico Buarque); 2. o problema da identificação, seja dos personagens, seja dos narradores (os elementos de aculturação nos romances de Milton Hatoum que tematizam processos imigratórios); 3. a História – com H maiúsculo – de um povo (a megalomania imperial e religiosa em relação cambiante com um sem-número de personagens submissos nos gestos e autônomos na ideologia, em *Memorial do convento*, de José Saramago); 4. a significação das relações afetuosas (o subjetivismo levado às últimas consequências por uma linguagem poética, no romance de Raduan Nassar); dentre outros.

Nesses exemplos (todos das últimas quatro décadas), a forma moderna faz vez de realidade moderna, por meio de seus elementos enformadores. Verificá-los na sua totalidade é o que pretende o método dialético. Assim sendo, a teoria tanto pode ser causa como pode ser efeito do método, ou seja, nessa via de mão dupla, nesse alimentar recíproco, ao mesmo tempo em que subsidia a construção do método, a teoria se alimenta, subsidia-se, da “aplicabilidade” do método.

Interessante observar que esses procedimentos se devem, sobretudo, à necessidade interna do próprio gênero (e/ou forma), uma vez que o romance já é comumente considerado, inclusive devido à sua variabilidade formal, objeto artístico, cujo referente é a vida humana. E, assim sendo, varia de forma quando as relações humanas mudam seus condicionamentos sociais. É certo que, sob o ponto de vista estruturalista, a questão do mundo como referente é praticamente refutada, ou seja, em vez de chamar a realidade empírica para dentro do texto, a literatura se autorreferencia, o seu referente é a própria linguagem; não há referente, mas um “efeito do real”. Vejamos o que diz Compagnon (2001) sobre Barthes e o estruturalismo:

[...] a única maneira aceitável de colocar a questão das relações entre a literatura e a realidade é formulá-la em termos de ‘ilusão referencial’, ou, segundo a célebre expressão de Barthes, como um ‘efeito do real’. A questão da representação volta-se então para a do verossímil como convenção ou código partilhado pelo autor e pelo leitor. Que se observe o *lócus amoenus* da retórica antiga nos relatos dos viajantes do Renascimento no Oriente ou na América, confirmando que não é nunca o próprio real que é descrito ou visto, mesmo quando se trata do Novo Mundo, mas sempre já é um texto feito de clichês e de estereótipos. (COMPAGNON, 2001. p. 109-110).

Aponta-se aqui questões relativas à relação entre literatura e sociedade (ou realidade, como se queira) com o objetivo de situar a discussão num rol de perspectivas diversas e para justificar uma opção metodológica: analisar o texto literário buscando a sua “redução estrutural”: ou seja, um tipo de equacionamento da obra que nos permite verificar a maneira como o conteúdo se formaliza.

As reflexões de Roberto Schwarz (1987) acerca do estudo de Antonio Candido sobre *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, traz à discussão as expressões “redução estrutural” e “princípio de generalização”, formuladas por Candido e que muito bem traduzem o seu esquema crítico-analítico e a sua opção metodológica, ou seja, a síntese que obtém seu estudo. Para tanto, esse método se vale de conhecimentos teóricos e coloca em relevo aspectos, recursos, elementos literários reivindicados pelos conteúdos que deseja expressar.

Conhecimentos da teoria do romance são, portanto, imprescindíveis para constituição desse método, mesmo em seu sentido inverso, mesmo que seja para posicionar-se contrariamente ao que se afirma. Por exemplo, Marthe Robert (2007. p. 21) preconiza que “Mal definido, mal regulamentado e, portanto, mal protegido contra os excessos de seus desejos imaginários, o romance não tem teórico que não seja primordialmente um censor, ou crítico que não se arvore em juiz de sua moralidade”.

2.3. Teoria, método e ensino

Assim como para métodos de análise-interpretação de textos literários tais conhecimentos teóricos são imprescindíveis, para o ensino da literatura, também, são igualmente imprescindíveis.

Elencar determinados romances para a leitura de jovens estudantes com o intuito maior de promover neles, cada vez mais, o gosto pela leitura e, a partir daí, consolidar a empreitada de formar leitores, leitores críticos e desconfiados, significa colocar em evidência, sobretudo, o gosto pessoal do professor (entende-se aqui “gosto” num sentido bastante amplo), na maioria dos casos, bem como a metodologia e/ou o(s) aporte(s) teórico(s) ao(s) qual(is) ele se filia. Como ferramenta invisível ou não. Noutras palavras, acredita-se que, na prática de leitura de literatura em sala de aula, o essencial é a leitura integral das obras propriamente ditas, num primeiro momento, e que, num segundo momento, quando se discute coletivamente o que se leu, a compreensão teórica da forma literária em questão é igualmente essencial, incluindo-se nessa compreensão teórica também aspectos da história da literatura. Entende-se, portanto, que, ao adotar um método de análise literária aos moldes do que preconiza Antonio Candido (2000), ou seja, buscando a “redução estrutural” da obra, nas suas relações dialéticas, íntimas e intrínsecas, entre as estruturas ficcional e social, naturalmente esse método transmuta-se em ferramenta, que pode ser invisível ou não, de ensino.

Noutras palavras, acredita-se que, ao ler romances com jovens estudantes do ensino médio, a compreensão do romance como forma, como gênero, aparece na voz do professor, como ferramenta invisível ou não, pois, como se tem constatado em algumas práticas de ensino, levar para a sala de aula reflexões teóricas como essas aqui apresentadas (a definição de romance para Marthe Robert; a

compreensão dos condicionamentos sociais como elementos enformadores, a partir das reflexões de Antonio Candido, por exemplo), inclusive leituras dos textos desses estudiosos, tem promovido rico debate e contribuído consideravelmente para a apreensão dos romances estudados, tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto à forma. Dito de outra maneira: considera-se adequado que a teoria da literatura seja apresentada aos alunos de nível médio, não como algo à parte ou como conhecimento aplicável à análise do texto literário em sala de aula, e sim como ferramenta que possibilita uma compreensão mais plena do texto e promove no jovem leitor a apreensão daquele “sentido”, discutido no início desse artigo, que a leitura deve ter para que se constitua, de fato, leitura.

Conclusão

Em termos metodológicos, conclui-se, com essas breves reflexões, que a partir de análises de romances em que se considera a relação intrínseca e dialética entre as estruturas ficcional e social, é possível efetivar método de ensino de literatura (entende-se aqui leitura do romance) que põe em evidência o texto literário propriamente dito, tendo os aportes teóricos como ferramenta invisível (ou não), contribuindo, assim, para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos jovens/leitores/estudantes.

É importante lembrar que tais métodos pressupõem, também, determinadas didáticas e que, nesse aspecto, acredita-se, sempre, no ensino que privilegia a interatividade, o diálogo, atitudes que permitem a participação de alunos e professor, cujas observações, depoimentos, apreciações, de um modo geral, devem ser igualmente considerados. Nas palavras de Cristina Mello (1988),

[...] uma aula que respeite o princípio da interactividade pedagógica desenrola-se proporcionando a participação dos alunos e o investimento dos seus saberes. No que diz respeito à leitura literária, este modelo de ensino determina uma metodologia que se observa na aula pela repartição do protagonismo do professor com o dos alunos, numa partilha dos discursos, estimulando o raciocínio, a enunciação de hipóteses de leitura, os processos para compreenderem a configuração textual das categorias genológicas, de acordo com a natureza dos textos e as actividades de leitura. (MELLO, 1998. 292).

Dessa maneira, acredita-se que a leitura de romances no nível médio deve partir, sim, da fruição, mas não se limitar a ela. Pelo contrário, a compreensão do conteúdo expresso no romance (a fabulação) quando alcançada pela “redução estrutural”, ou seja, pelos elementos formais, pode estender ainda mais a fruição, o prazer pelo lido no ato de ler. Entende-se, também, que a sala de aula é espaço privilegiado para essa ampliação de horizontes (tanto de conteúdos quanto do prazer provocado pela leitura) quando nela existe a possibilidade da comunicação, da troca de ideias, da exposição dos pensamentos, de forma interativa e democrática.

Referências Bibliográficas

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, Maria Helene. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Primeiros Passos: 74).

MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. João Pessoa: [s.n.], 2006. v. II. p. 19-97.

ROBERT, Marthe. *Romance das origens, origens do romance*. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WAIZBORT, Leopoldo. *A passagem do três ao um: crítica literária, sociologia, filologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

i Maria Analice Pereira da SILVA, Profa. Dra.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
E-mail: marianalice@hotmail.com