

## “CAPITU JULGADA!”: A RECEPÇÃO DE *DOM CASMURRO* POR ALUNOS DE 2º ANO.

Antônio Adailton SILVA  
Universidade Federal do Tocantins  
adailtons@hotmail.com

**RESUMO:** O objetivo do artigo é apresentar um caso de escolarização da literatura numa escola de Ensino Médio do município de Araguaína, Tocantins. Trata-se da análise da recepção estética por alunos de 2º ano da leitura de “Dom Casmurro”, e do modo como sua interpretação do texto os levou a realizarem a encenação na qual Capitu é julgada e sentenciada. Na análise, são considerados os estudos de Hans Robert Jauss sobre a Estética da recepção e outros trabalhos como os de Tzvetan Todorov (2009), Antoine Compagnon (2009) e Ivanda Martins (2006) a respeito do ensino de literatura. Para obtenção dos dados analisados, assistiu-se à peça e solicitou-se a alunas participantes que respondessem um questionário. Apropria-se do conceito de escolarização da literatura de Magda Soares (1999) para contribuir na discussão. Para ela, a escolarização, inevitável na escola, pode ser feita adequada ou inadequadamente. A criação de peças baseadas em leituras literárias é apenas mais uma forma de escolarizar a literatura e incentivar o processo de recepção. “O julgamento de Capitu” mostra que escolarizar a literatura na perspectiva da Estética da Recepção materializada em forma de dramatizações produzidas por alunos é uma dinâmica adequada, motivadora para os alunos e atraente para os espectadores.

**Palavras-chave:** Dom Casmurro; Estética da Recepção; Escolarização da literatura.

### Introdução

No ano de 1967, Hans Robert Jauss pronuncia a aula inaugural na Universität Konstanz com o seu texto “A história da literatura como provocação à ciência da literatura”. Segundo Luiz Costa Lima (2001, p. 10), com esse texto surgia a Estética da Recepção, que “não só se apresentava como alternativa a um imanentismo burocratizante”, mas também como “uma opção intelectual e política”. Era posta em questão a preocupação com o leitor, assim como se questionava a condição do autor como legislador, pois “em nome da importância estética da obra” tratava-se o leitor com “descaso” (LIMA, 2001, p. 16).

Letícia Malard explica que “a Literatura é uma prática social tanto para quem a escreve quanto para quem a lê” (MALARD, 1985, p. 10), pois esta é uma atividade transformadora do mundo. Para isso, exemplifica por meio da ação de Castro Alves, que, tendo aderido à luta abolicionista no Brasil do século XIX, integra política e literatura para se engajar no movimento pela libertação dos escravos. Desse modo, influenciava seus leitores, colocando-os também naquela luta, fosse aceitando-a ou negando-a.

Esse embate, contudo, ocorria no âmbito da leitura da literatura, e não no da educação formal, pois a escola tem se apropriado da literatura não como uma prática social, mas como um conteúdo que precisa ser, antes de tudo, ensinado e avaliado. Segundo Magda Soares (1999), esse processo de passagem da literatura pela escola pode ocorrer de forma adequada ou inadequada, pois sua escolarização tem servido mais para atender a finalidades alheias à formação do gosto literário e do leitor literário.

Assim, o que se coloca em questão, neste caso, é o modo como a literatura é escolarizada. Soares diz que o que se deve negar não é a escolarização da literatura, “mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua

deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p. 22).

Nenhuma leitura de obra literária na escola, no entender de Soares (1999), será aquele ler para ler. Ao contrário, será sempre avaliada. De maneira que a leitura, que poderia ser uma experiência enriquecedora, transforma-se numa atividade a ser “demonstrada, comprovada, porque a situação é a escolar, e é da essência da escola avaliar”. Apesar desses processos inerentes à escola, Soares afirma que é possível realizar uma escolarização adequada, conduzindo “mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”. Para tanto, deve-se evitar o tipo de escolarização que “antes afasta que aproxima das práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (SOARES, 1999, p. 25).

A proposta deste artigo é apresentar um estudo de caso de escolarização da literatura em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Trata-se de uma experiência de leitura em que os alunos, mais do que ler a obra, foram incentivados a efetuar uma produção estética a partir da experiência de leitura. O trabalho resultou em duas peças de teatro, sendo a primeira baseada em “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, e a outra em “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente. No centro da primeira está a personagem Capitu, que é julgada e sentenciada. Na segunda, os alunos expõem suas concepções sobre a bondade e a maldade humanas, julgando Capitu pela segunda vez: entre a barca do inferno e a da Glória. A análise do caso é realizada pela perspectiva da Estética da Recepção.

## 1. Entre a “qualidade” literária e a escolha do leitor

Qual o objetivo principal de se escrever uma obra literária? A resposta mais provável é “para ser lida por alguém”, pois é isso que se deve fazer com os textos: lê-los. Então: ler para quê? Alguns talvez o façam para se entreter; outros para adquirir algo de útil. Talvez até melhor fosse que os dois objetivos pudessem ser alcançados na mesma atividade. Que literatura permitirá apenas entretenimento ou acesso a algo útil, ou a ambos?

Para Márcia Abreu (2006, p. 58), “ao tratar de literatura e de valor estético, estamos em terreno movediço e variável e não em terras firmes e estáveis”. Para ela, “a definição de Literatura como conjunto de textos capazes de tornar as pessoas melhores, em geral, associa-se a uma crítica à cultura de massa, que em vez de humanizar, alienaria, ao nos fazer esquecer dos problemas do cotidiano, fugindo deles por meio do sonho e da fantasia” (ABREU, 2006, p. 81). Mas essa autora diz que essa visão sobre a literatura não se sustenta “diante do fato de que há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão” (ABREU, 2006, p. 83). E o exemplo que registra vem da obra do crítico inglês Terry Eagleton, para quem pessoas cultas e leitoras praticaram “atividades como supervisionar o assassinato de judeus na Europa central”.

O embate a respeito das razões da literatura remonta à Antiguidade. Ninguém menos que Platão e Aristóteles tinham opiniões divergentes sobre as obras poéticas. Platão acreditava que a literatura não deveria ser levada a sério, por ser, na opinião dele, uma imitação grosseira da realidade; ao passo que Aristóteles dizia que a literatura não mostra o que a vida efetivamente é, mas o que pode vir a ser.

Platão é o autor da “República”, obra constituída por uma série de diálogos nos quais a personagem principal é Sócrates, que trata da Justiça, e sua proposta para alcançá-la seria a formação de uma república. Nessa república existiriam 3 classes de cidadãos: os magistrados, os soldados e os produtores. Os Magistrados deveriam ser homens cuja educação os levasse a serem virtuosos, e é nesse ponto que se encontra a rejeição de Platão à poesia. Para este

filósofo, nem tudo o que o poeta diz é verdadeiro, o que entraria em contradição com a educação prevista para o Magistrado. No livro III, pode ser encontrado o seguinte texto a respeito da poesia:

Palavras como estas e todas as outras da mesma espécie, pediremos vênias a Homero e aos outros poetas, para que não se agastem se as apagarmos, não que não sejam poéticas e doces de escutar para a maioria; mas, quanto mais poéticas, menos devem ser ouvidas por crianças e por homens que devem ser livres, e temer a escravatura mais do que a morte (PLATÃO, 2007, p. 75).

Os trechos a que Sócrates se refere no diálogo em questão são referências aos clássicos “Ilíada” e “Odisseia”, nos quais são identificados e citados lamentos de heróis, descrições da morte, deuses e heróis gargalhando e retratados como seres ímpios, guerreiros sendo recompensados por seus atos gananciosos. Como alguém que tencionasse ser um magistrado poderia alcançar a virtude por meio da educação se a mesma fizesse uso de uma poesia na qual seres que devem ter uma postura superior são retratados com um comportamento de ordem inferior? Para Platão, ainda que as palavras fossem doces, se não fossem úteis na formação da virtude de um homem, melhor seria evitá-las, por assim dizer.

Em sua “Poética”, Aristóteles comenta que

Não constitui função do poeta descrever o que realmente aconteceu, mas que espécies de coisas podem acontecer, isto é, que coisas são suscetíveis de ocorrer por serem, nas circunstâncias, prováveis ou necessárias. A diferença entre o historiador e o poeta não reside no fato de um escrever em prosa e o outro em verso; a obra de Heródoto poderia ser versificada, e sua forma metrificada não seria menos histórica do que a forma não metrificada. A diferença é que um conta o que aconteceu, e o outro o que pode acontecer. Por esse motivo, a poesia é algo mais filosófico e mais digno de séria atenção do que a história, pois, ao passo que a poesia diz respeito a verdades universais, a história trata de fatos particulares (ARISTÓTELES, 1989, p. 25).

O que chama a atenção no texto de Aristóteles é a importância que ele atribui à poesia, que trata do universal, que ajuda o homem a conhecer tudo exatamente por não ter uma preocupação com um único objeto de estudo. Aristóteles apostava ainda na capacidade catártica da literatura, e na sua condição de ser doce e útil. Doce por deleitar, útil instruir.

O embate que ocorre na atualidade talvez seja em função da expectativa por parte dos críticos de o leitor optar pela fruição ao invés de somente pelo prazer. Nas palavras de Roland Barthes (1987, p. 51) pode-se entrever a sua rejeição da fruição em nome do prazer: “Nenhuma significância (nenhuma fruição) pode produzir-se, estou persuadido disso, numa cultura de massa (a distinguir, como o fogo da água, da cultura das massas), pois o modelo dessa cultura é pequeno-burguês”. Para Barthes (1987, p. 54), “A regra é o abuso, a exceção é a fruição. Por exemplo, em certos momentos, é possível sustentar a exceção dos Místicos. Tudo de preferência à regra (a generalidade, o estereótipo, o idioleto: a linguagem consistente)”.

Neste caso, pode-se admitir que a literatura que é massificada se banaliza por repetir-se em regras, em fórmulas, na mesmice que se nega ao trabalho da criação, da busca de um novo que surja como diferença estética. A ruptura com a tradição, neste caso, seria recomendável para não se incorrer numa literatura de menor valor – pois repleta de estereótipos que se repetem a cada nova obra – e ao mesmo tempo buscar um novo padrão estético que apresente, também por isso, o poder da fruição.

Ler obras literárias que abusam das regras, portanto, não levaria o leitor ao encontro de significância, por não possibilitar a fruição. O resultado de tal leitura seria não mais que a estagnação, o mero prazer. Mas Márcia Abreu parece não concordar. Segundo ela, “não há

obras boas ou ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política” (ABREU, 2006, p. 112).

Talvez o grande objetivo da crítica literária em qualquer época histórica, tenha sido e continue sendo definir os critérios “mais seguros” para conceituar literatura e analisar a condição literária de uma obra e a sua qualidade. Isso equivale à tentativa de categorizar as obras em grandes e pequenas, maiores e menores, melhores e piores, para que o mundo reverencie os pretensamente bons. Tal empreendimento é um tanto arriscado. Leyla Perrone-Moisés (2001), se refere ao caso de Ezra Pound, que ao classificar as obras de ilustres autores (ditos inventores e mestres) percebeu que havia deixado Shakespeare de fora da lista. A autora afirma que Pound teria dito sobre o seu próprio julgamento: “Minha humana fragilidade ao construir meu jardim particular ali onde a crítica contemporânea pulula menos abundantemente” (EZRA POUND *Apud* PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 54).

Referindo-se a Kant, Perrone-Moisés (2001, p. 14) diz que o célebre filósofo alemão afirmava não haver “autoridades estéticas, porque não se pode provar o bom fundamento dos julgamentos de gosto”. Entretanto, ele acrescentava que “há pessoas capazes de fornecer argumentos e demonstrar, assim, certa autoridade” e que as obras que solicitam ou provocam respostas dos críticos “demonstram seu valor nessa capacidade de instigação, para além de seu próprio momento histórico”.

Das palavras de Kant, é possível notar a sua preocupação em deixar claro que não se pode legislar sobre o gosto alheio. Mesmo assim é importante que se avaliem as obras literárias, pois é certo que critérios podem ser definidos para verificar o seu valor, o qual se evidencia ao romper as barreiras do momento histórico de sua publicação. Este seria, então, um dos papéis do crítico: classificar as obras como tendo um valor apenas para o momento de sua escritura, e as outras, as que certamente poderão ser lidas em qualquer época como se fossem atuais, dado o seu poder de instigação. Neste caso, o valor da obra não dependeria de qualquer aspecto externo a ela, mas apenas do seu próprio conteúdo. Não é isso desprezo pelo leitor?

Tzvetan Todorov (2009, p. 21) diz: “de meados dos anos 70 em diante, perdi o interesse pelos métodos de análise literária e passei a me dedicar à análise em si, isto é, aos encontros com os autores”. Para traduzir e dar sentido às palavras de Todorov é preciso entender que os métodos dos quais ele fala são os imanentistas, e que encontro com os autores pode ser entendido como “Estética da Recepção”.

Para dar conta do novo empreendimento, o autor afirma que teve que “dominar novas ferramentas de trabalho” e que sentiu a necessidade de se “familiarizar com elementos e conceitos da psicologia, da antropologia e da história”, pois “as ideias dos autores recuperavam todas as suas forças”, e os estudos a que se referiu serviram para “melhor compreendê-las, mergulhar na história do pensamento que concerne ao homem e suas sociedades, na filosofia moral e política” (TODOROV, 2009, p. 21-22).

Umberto Eco (2009, p. 7) afirma que “numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um integrante fundamental não só do processo de contar a história, como também da própria história”. Leituras são diferentes porque os leitores também o são. Cada leitor terá o seu momento de buscar obras com detalhes e níveis a mais de significado. Uma ajuda da escola pode ser importante para o neo-leitor. O professor é a melhor pessoa para se constituir como mediador nessa instância de formação.

A literatura, para Todorov (2009, p. 24), “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. O que deve ser lido para responder à vocação humana? Este trabalho pode ser feito nas escolas?

## 2. Leitura e recepção estética: de leitor a co-autor

Todorov (2009) diz que, ao conhecer o conjunto de instruções do programa de ensino de francês que constava no Boletim Oficial daquele Ministério datado de 31 de agosto de 2000, constatou que:

Ao entrar no ensino médio, devo em primeiro lugar conseguir “dominar o essencial das noções de gênero e registro”, assim como as “situações de enunciação”; dito de outro modo, devo me iniciar no estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética. Sem pretender denegrir essas disciplinas, podemos nos perguntar: será necessário fazer dessa abordagem a principal matéria estudada na escola? Todos esses objetos de conhecimentos são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam (TODOROV, 2009, p. 28).

Decepcionado, ele afirma que “na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p. 27). É um paradoxo, certamente, não ler e estudar as obras literárias na disciplina literatura, mas o que dizem os especialistas a respeito delas. Analogamente, seria como se um professor de futebol levasse seus alunos para o campo, sentasse sobre a bola e ficasse falando aos alunos sobre as regras e a história desse esporte, formato da bola e dimensões do campo e das traves. Até o término da aula, ninguém sentiria o prazer de driblar, chutar a bola, nem fazer um gol. Nenhum aluno poderia sair dali e falar sobre o sentimento, a emoção e o significado de tocar a bola, comemorar uma grande defesa ou um belo gol.

Todorov não condena o estruturalismo, mas afirma que

As inovações trazidas pela abordagem estrutural nas décadas precedentes são bem-vindas com a condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objeto próprio. [...] os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. [...] são instrumentos que ninguém pode contestar, mas nem por isso merecem que nos dediquemos a eles em tempo integral (TODOROV, 2009, p. 32).

Diz ainda que “o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento” (TODOROV, 2009, p. 31), e nem por isso justifica-se substituir o sentido da obra, que é o seu fim, pelo estudo dos instrumentos da análise estrutural.

Paulo Freire, que dedicou grande parte de sua vida a pensar a alfabetização de adultos, critica com veemência a visão distorcida que muitos professores têm sobre o ato de ler, e que, por isso, comprometem a sua prática de ensino:

Creio que muito da nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes ‘leiam’, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na concepção errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que vi jovens estudantes me falarem de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37” (FREIRE, 1989, p. 12).

Pode-se depreender, pelas palavras de Freire, que o problema do ensino da leitura é uma preocupação maior com um “ter lido para se dizer que se leu”, com a quantidade de leituras e com a mera formação científica, do que com o processo da leitura e com as relações que se pode fazer entre o lido e o contexto, com a vida. Todorov diz que é preciso ir além, não se ater a uma abordagem estritamente interna, pois “as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto” (TODOROV, 2009, p. 32).

“Em 2006”, diz Todorov,

na universidade francesa, essas generalizações abusivas ainda são apresentadas como postulados sagrados. Sem qualquer surpresa, os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si (TODOROV, 2009, p. 38-39).

Ao fazer uma análise do panorama brasileiro, Maria do Rosário Mortatti constatou que nas décadas de 1970 e 1980 o ensino de literatura foi fortemente influenciado pela legislação. A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 1971, tendo institucionalizando a terminalidade do 2º grau, através de um suposto ensino profissionalizante, reforçou “a distinção entre trabalho manual, destinado às massas e gerador de mais-valia, e trabalho intelectual, destinado a alguns poucos com vocação e competência” (MORTATTI, 2001, p. 23). Eis, segundo a autora, trecho da mensagem do então presidente Médici ao Congresso Nacional, em 25 de junho de 1971: “Abre-se caminho, destarte, para que possa qualquer do povo, na razão de seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que tenha jus” (MORTATTI, 2001, p. 24).

O que decorreu desta medida legal foi a publicação de livros didáticos cujos objetivos, pautados no estruturalismo e no comportamentalismo, eram: “reproduzir, classificar, determinar, identificar, detectar, delimitar, adquirir, organizar, distinguir. No caso da literatura: identificar alguns gêneros literários, recriar um texto e produzir textos a partir de sua própria linguagem”, conforme orientação de Guias Curriculares do estado de São Paulo em 1975 (MORTATTI, 2001, p. 48).

Na concepção de Mortatti (2001, p. 46), por proporem a “aquisição de comportamentos de língua e pensamento”, os guias excluíaam “uma concepção interacionista de linguagem” que ela julga “ser o ponto de partida possível para uma prática docente transformadora”. Como resultado, não apenas os livros didáticos foram produzidos a caráter para essa educação que reduzia os alunos a meros membros de uma sociedade que visava “à assimilação de comportamentos necessários ao sistema produtivo” como à “introdução planejada de comportamentos culturais” (MORTATTI, 2001, p. 47), o que foi obtido pela disseminação de livros chamados de paradidáticos que, tendo como critério de seleção a produção em série a baixo custo, penetraram na escola através das editoras (MORTATTI, 2001, p. 59).

A autora defende que, na sociedade que se vislumbrava, “movida pelo capital”, era “importante propagar a ideia de que consumir gera prazer... Basta lutar, com o suor do rosto, para conseguir as condições materiais para isso” (MORTATTI, 2001, p. 62). Pode-se perceber, implicitamente, a ideia de que, reproduzindo os mecanismos da sociedade, a escola estimulava os alunos a fazerem suas tarefas com os mesmos objetivos com que se trabalha no mundo produtivo: em troca de algo de valor, o que na escola equivale a pontos, sendo essa a principal fonte de prazer. Assim, a escola cumpria com sucesso a sua função de educar para o consumo, em que a tarefa escolar é o símbolo do trabalho profissional porvir.

Mas Mortatti (2001, p. 62-63) diz que “a situação de aprendizagem também pode ser prazerosa. Realizar um trabalho de criação em que a pessoa inteira mergulhe e do qual saia diferente e acrescida é muito bom. É o prazer que nasce do combate, na luta pela busca de significados”. Quanto à questão de gosto, a autora afirma que sua aquisição não é tão natural

como se pode pensar: “pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso a códigos de leitura e escrita” (MORTATTI, 2001, p. 63). Ou seja, desde o momento da formação do leitor que decodifica, passando pelos anos subsequentes, o que se dá ao aluno para ler ajuda a constituir o seu gosto: “Enquanto se oferecem textos e ‘estratégias’ de leitura para *despertar* o gosto de ler, o aluno *já está lendo* e apreendendo do que lê talvez aquilo em que não tenhamos oportunidade de interferir mais tarde” (MORTATTI, 2001, p. 63).

Para Hans Robert Jauss (2011, p. 69) “a experiência relacionada com a arte não pode ser privilégio dos especialistas e que a reflexão sobre as condições desta experiência tampouco há de ser um tema exclusivo da hermenêutica filosófica ou teológica”. Sendo mais incisivo, ele declara:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. E experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma compreensão que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS, 2011, p. 69).

Impedir a manifestação do aluno como intérprete de uma obra literária, conduzindo-o a admitir que o que vale é o que dizem os críticos, reduz a experiência com a literatura a uma atividade objetiva, racional, positivista, mas frustradora. Cada leitor, pelas diferentes experiências que possui, literárias ou não, deverá valorizar e apreciar determinadas partes da obra mais que do outras. Ali ele encontrará motivos para dizer por que gostou da obra (ou não), e por que se emocionou ao lê-la (ou não). Não se pode (ou não se deveria) legislar sobre o gosto de ler dos alunos; apenas oferecer-lhes textos e estratégias, como disse Mortatti.

Mas, quando se trata de experiências de leituras no ensino médio, a tendência é que se privilegie o que os especialistas em crítica literária dizem sobre as obras, uma vez esta é uma etapa da escolarização que visa a preparar para acertar respostas em questões de vestibular. Fichas de leitura ainda são usadas, atestando que o formalismo persiste como método de análise literária, mesmo após 44 anos da lição inaugural de Jauss em 1967 (JAUSS, 2011, p. 70). Tal circunstância carrega a consequência de anular a recepção do aluno em prol de alguma pretensa compreensão objetiva da obra que se constitua a resposta correta a questões das provas que fará.

Nem por isso a recepção estética deixa de ter lugar na escola. Apesar de o vestibular, de fato, orientar as práticas nas escolas de ensino médio, é possível abrir espaço e disponibilizar tempo para leituras de fruição e permitir aos alunos formarem e expressarem seu próprio sentido sobre as obras literárias. Cabe ao professor ser um mediador não impositivo, mas gerador de reflexões. A seguir, serão apresentados e analisados dados do caso em estudo, tomando-se como pressuposto de análise a Estética da Recepção.

### **3. O julgamento de Capitu: um caso de recepção estética**

Antoine Compagnon (2009, p. 22), referindo-se à realidade francesa, diz que “quando se pergunta de qual livro gostam menos, os alunos do ensino médio respondem *Madame Bovary*, o único que foram obrigados a ler”. Leyla Perrone-Moisés (2000, p. 29) comenta que ao mostrar pela primeira vez “Um lance de dados”, de Mallarmé, a uma turma do quarto ano de Letras, os alunos não somente “abanaram a cabeça e começaram a rir” como “uma das alunas bateu o dedo na testa, querendo dizer: ‘É doido’”. Como se vê, grandes clássicos da

literatura francesa, em prosa ou em verso, são rejeitados e incompreendidos tanto pelos alunos franceses como pelos brasileiros. “Dom Casmurro”, certamente, não deve ser uma unanimidade positiva entre os estudantes do ensino médio brasileiro.

Na abordagem do professor de literatura pode estar a chave para os alunos apreciarem os clássicos. Como melhorar esta relação entre os alunos e as *altas literaturas*? É provável que não haja uma fórmula, mas talvez haja caminhos possíveis. Para Ivanda Martins:

Ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica (MARTINS, 2006, p. 84).

As opções metodológicas do professor, embasadas nas teorias literárias que conhece e/ou aprova e utiliza, tendem a determinar o modo como sua prática de escolarização da literatura se evidenciará. Suas concepções sobre o ensino de literatura colaboram para que ele dê mais ênfase ao prazer de ler ou à análise da obra literária como um corpo a ser estudado apenas em sua anatomia. Uma opção a mais, é o professor apresentar apenas resumos nos quais críticos (ou ele próprio) dizem o que pensam sobre as obras.

Ivanda Martins observa a persistência de métodos de ensino que fazem uso de “abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras”. Segundo ela, “se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída do professor” (MARTINS, 2006, p. 84). E, assim como Todorov, ela não está negando a instrumentalização do aluno para reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado, mas afirmando a importância de associar o prazer de ler o texto ao reconhecimento das singularidades estéticas da obra, o que é “proporcionado pelo estudo/ensino de literatura” (MARTINS, 2006, p. 85).

É basicamente o que também diz Compagnon, ao propor a conciliação entre forma e conteúdo:

Sem desconhecer a tensão secular entre criação e história, entre texto e contexto ou entre autor e leitor, por minha vez, proporei aqui sua junção, indispensável ao bem-estar do estudo literário. [...] O estudo literário pode e deve consertar a fratura da forma e do sentido, a inimidade factícia da poética e das humanidades (COMPAGNON, 2009, p. 18).

Em meio ao contexto da presente discussão, é preciso louvar iniciativas de professores que não apenas propõem leituras de obras literárias, como incentivam seus alunos a fazerem algum trabalho de interpretação autônoma, de reflexão sobre a leitura, e de exposição das ideias concebidas sobre as obras lidas, invertendo a lógica da transmissão de uma leitura pronta do professor, como se os alunos não pudessem formar ideias sobre as leituras. É sobre um caso de ensino de literatura que se delimita o presente artigo, e o objetivo é discutir a escolarização da literatura como sendo possível pela perspectiva da Estética da Recepção. O caso, que surgiu da leitura da obra “Dom casmurro”, de Machado de Assis, aconteceu em uma turma de alunos que em 2010 cursava o 2º ano em um Centro de Ensino Médio, no município de Araguaína, estado do Tocantins.

A questão gira em torno de Capitu. Essa personagem já foi “julgada” pelos leitores diversas vezes desde que surgiu para o mundo através da escrita de Machado de Assis em 1893. Não é raro, nas escolas de ensino médio, alunos escreverem e apresentarem peças como sendo uma continuidade à célebre obra machadiana. Para constatar essa afirmação, basta efetuar uma busca no sítio eletrônico *YouTube* pela expressão “Julgamento de Capitu”. No entanto, como se sabe, a narrativa não deixa claro o fato de Capitu ter traído seu marido. Mas

essa manifestação de querer alongar o enredo e desvendar o mistério, ou pelo menos especular sobre ele, possivelmente, é graças ao fato de Bentinho, como narrador, não ter dado o direito de defesa a sua esposa.

Na obra, narrada em primeira pessoa, o protagonista tem o poder absoluto sobre a palavra. Logo, é ele quem conduz o leitor segundo uma ótica bastante particular dos fatos, o que pode significar uma distorção proposital ou por processos inconscientes sobre o real para satisfazer aos ímpetus de uma personalidade tímida, insegura. Na figura e no gestual de seu filho Ezequiel, Bentinho adquire a desconfiança de que o menino é filho, na verdade, de seu melhor amigo, Escobar. Essa desconfiança leva o protagonista a planejar a morte de sua esposa, como uma espécie de “Otelo brasileiro”, mas por envenenamento, o que não chega a se efetivar. A solução última foi mandá-la ir viver com o filho na Europa.

A diferença entre esse “Otelo brasileiro” e o shakespereano é que o texto do autor inglês revela abertamente a inveja do personagem Iago, suas ações perfídias devidamente calculadas e provocadoras do ciúme que levou o protagonista a assassinar a própria esposa, seguindo-se o arrependimento do marido impetuoso. Otelo era homem de armas, um líder, um militar. Seu ciúme o levou a acreditar na traição da mulher, e a matá-la finalmente. Bentinho era um homem de personalidade insegura, introvertido, uma pessoa cuja existência tendia à mediocridade. Filho de pessoas abastadas, não precisava de grandes empreendimentos para viver, não costumava ganhar disputas, enfim, era uma pessoa de existência apagada, uma espécie de perdedor, cuja futilidade o levou a produzir a grande obra de sua vida, uma narrativa na qual a parcialidade pode ter ditado o tom.

Os alunos, incentivados pelo professor, resolveram por fim à parcialidade de “Dom Casmurro”. Escreveram uma peça e julgaram Capitu, atitude que mostra que Jauss (2011, p. 80) estava certo ao afirmar que “a recepção da arte não é um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico”. E, às vezes, deve ser estimulada.

Segundo Jauss (2011b, p. 102), são três as categorias da experiência estética: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. A *poiesis* está para o produtor da obra assim como a *aisthesis* está para o seu receptor. A *katharsis* é a transformação da experiência subjetiva em intersubjetiva. Mas a *aisthesis* também pode se converter em *poiesis*, pois, segundo Jauss (2011b, p. 102-103), “o observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, à medida que conclui a concretização de sua forma e de seu significado”. Foi o que fizeram os alunos. E ao abrirem a sua produção estética ao público, tornaram intersubjetiva a sua experiência estética.

Para conhecer o trabalho, entrevistaram-se três das participantes. Como a produção estética com base na recepção da obra foi realizada por pessoas que chegaram a conclusões semelhantes sobre o que era comunicado no trabalho artístico de Machado de Assis, transcreveram-se apenas as respostas da líder do grupo. O pesquisador está identificado como “P”, e a aluna como “A”; os números entre parênteses correspondem aos turnos do diálogo.

(01) P: Capitu traiu Bentinho?

(02) A: Não.

(03) P: Por que você crê nisso?

(04) A: Acredito que não houvesse (sic) traição da parte de Capitolina pois não há relatos na obra que dêem essa certeza, e tudo o que se desconfia a respeito da integridade moral dela são apenas murmurações.

(05) P: Este é um consenso entre os colegas que participaram da peça? Ou alguns pensavam diferente?

(06) A: Sim, todos apresentaram a mesma opinião sobre a possível traição de Capitolina.

(07) P: Quem idealizou a peça “O julgamento de Capitu”?

(08) A: O idealizador do “Julgamento da Capitu” inicialmente foi o professor, porém eu fui incumbida de escrever o roteiro da peça, coletando e absorvendo ideias dos colegas de sala que contribuíram muito para o desenvolver da peça.

(09) P: Que participação o professor teve no trabalho, desde a escrita do texto à apresentação?

(10) A: O professor foi de extrema importância desde o momento da escrita do texto até a apresentação final da peça pois auxiliou nos ensaios, dando dicas (sic) e incentivando os participantes.

(11) P: Na peça, ela foi absolvida ou condenada? Que argumentos justificaram a sentença dada a ela?

(12) A: A partir da leitura da obra, levantamos a possibilidade de uma traição por parte do próprio Bentinho, durante o período em que ele ficou estudando fora, então pudemos juntos entrar em consenso e absolver Capitu pela falta de provas contra ela e pela possível traição de Bentinho.

(13) P: Conte a história do julgamento de forma resumida.

(14) A: Inicialmente foi um julgamento comum com juiz, promotor, advogado entre outros personagens de um julgamento comum. Adicionamos testemunhas do livro como Sancha, D. Justina, que deporaram (sic) contra Capitu e criamos outras testemunhas que poderiam ter presenciado a vida deles porém não foram citados no livro, e como desfecho do julgamento a Capitu se depara com a prova de ter sido traída por Bentinho e abandona o julgamento sendo que Bentinho sai atrás dela em busca de seu perdão. A prova que citei mas não especifiquei é uma possível relação que Bentinho teria tido com uma moça, durante o período de seus estudos, relação a qual teve como consequência uma criança, uma filha, que no final foi a prova da traição.

(15) P: Na sua opinião, que importância tem a obra “Dom Casmurro” para a geração de adolescentes da atualidade?

(16) A: Tem grande importância pois podemos ver como viviam as sociedades “passadas”, podemos compreender valores alguns que permanecem no nosso cotidiano. Além de nos “deliciarmos” com a literatura clássica que nos proporciona sensações diversas com coisas e fatos simples que nos cercam e nos envolvem até o fim do enredo.

(17) P: Tomando como base os valores discutidos nessa obra de Machado de Assis, que reflexões a leitura dessa obra pode proporcionar? Tais valores ainda fazem sentido hoje? Por quê?

(18) A: Podemos observar a partir da obra o quanto a mente é uma arma perigosa, que muitas vezes faz mal a si e aos outros. Sentimentos como amor, ciúmes, atração, são e estão presentes na nossa realidade, e acredito que ficará (sic) até a consumação dos séculos e do mundo.

(19) P: Que obras literárias sua turma já foi incumbida de ler em 2011? Que opinião você formou sobre elas?

(20) A: Macunaíma, uma obra que sinceramente não cheguei a ler, mas o que analisei é que era um nativo um pouco a frente e diferente de seus conterrâneos. Vidas secas – ainda não cheguei a ler mas está previsto para este bimestre.

A peça foi apresentada duas vezes, sendo a primeira na própria escola, em setembro de 2010; a segunda, em outubro, como uma das atrações de um espetáculo promovido anualmente pelo Centro de Ensino Médio, denominado “Show Lítero-Musical”. Quanto à recepção da obra e produção de sentidos, a maioria dos alunos-atores era do sexo feminino. Daí as primeiras perguntas indagarem sobre a culpa do personagem. Não somente foi dito que não havia “relatos” suficientes para incriminar Capitu como levantaram a hipótese, convertida em fato na peça, da traição por parte de Bentinho, ocasionando o nascimento de uma filha.

Resumindo, saíram em defesa da mulher, e para tanto pressuporam a existência de uma experiência amorosa secreta do protagonista.

Quanto à participação do professor, percebe-se que a ideia de julgar Capitu foi dele (turno 08). Mas a criação e redação dos fatos do enredo ficaram por conta dos alunos. Ou seja, o julgamento foi ideia do professor, a sentença não. No turno 10, a aluna declara que o professor foi muito importante em todo o trabalho. De fato, cabe a um professor coordenar processos, mediar impasses e conflitos, contribuir dirimindo dúvidas quanto à escrita e assistir aos ensaios para opinar e mostrar que tem legítimo interesse pelo sucesso dos alunos.

Sobre a compreensão geral da obra machadiana, a aluna mostrou consciência da atemporalidade das grandes obras literárias ao declarar “podemos ver como viviam as sociedades ‘passadas’, podemos compreender alguns valores que permanecem no nosso cotidiano”, discurso esse que denota a aquisição ou ampliação de horizontes sobre a vida concreta tomando como base reflexões proporcionadas pela leitura literária, o que concerne à utilidade. Em seu discurso, também fica clara a noção de “doçura” da literatura, observada por Aristóteles e Horácio, pois ela afirmou que se delicia e tem sensações diversas “com coisas e fatos simples que nos cercam e nos envolvem até o fim do enredo”.

Mas nem sempre essa “doçura” é percebida. Ao responder a questão do turno 19 ela disse que deveria ter lido, mas não leu, “Macunaíma”, e apresenta as noções que formou a partir do que ouviu falar a respeito da obra. Apesar de não ter registrado por escrito, a aluna declarou que não avançou na leitura da obra por causa da linguagem, isto é, do léxico empregado por Mário de Andrade, que ela considerou de difícil penetração, o que não ocorreu na leitura de “Dom Casmurro”.

Em 2011, o mesmo grupo de alunos apresentou uma adaptação de “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente. Na verdade, foi uma readaptação, pois em 2009 já haviam encenado a peça. A aluna também falou a respeito desse trabalho.

(21) P: Quando foi solicitada a sua turma a leitura de “O auto da barca do inferno”?

(22) A: A obra O auto da Barca do Inferno foi lida por nós no início do ano de 2009.

(23) P: Que atividades foram realizadas tendo como base a leitura da obra?

(24) A: Fizemos uma avaliação escrita sobre a obra e realizamos uma encenação adaptada da mesma. Da avaliação escrita foi uma atividade em dupla onde nós alunos, respondemos questões sobre características da obra.

(25) P: Como surgiu a ideia de fazer a primeira adaptação?

(26) A: O professor inicialmente propôs que fizéssemos a encenação da obra, porém de uma maneira mais “atualizada” com personagens da mídia (pessoas famosas, atrizes, cantores). A partir da ideia inicial, nós alunos nos reunimos e começamos a dar ideias e opiniões de como e quem colocar em “julgamento”.

(27) P: Conte sobre a experiência da primeira adaptação.

(28) A: A peça foi escrita, ou melhor, adaptada, por mim, coloquei personagens como Derci Gonçalves, Michael Jackson, Britney Spears, Padre Marcelo Rossi entre outros. Buscamos fazer uma comédia, fácil de se entender e não muito cansativa. Inicialmente apresentamos na escola para outras turmas, depois tivemos a oportunidade de apresentar no Show litero-musical da escola, no Auditório da Faculdade Católica para um público maior e bem diferente do primeiro. Do julgamento dos personagens da peça, Padre Marcelo Rossi e Madre Tereza foram os que tiveram a chance de ir para o céu, por causa do bem feito por eles. Já Britney, Derci Gonçalves, não tiveram a mesma oportunidade de ir para o céu, devido (sic) suas ações não serem boas o suficiente para garantir sua “entrada” no Paraíso.

(29) P: Conte agora sobre a readaptação.

(30) A: Sobre a readaptação da peça, a ideia surgiu quando o professor nos comunicou sobre um Festival de Teatro que estava acontecendo no Estado, e nos comunicou ainda que havia nos escrito (sic) com a peça “O auto da Barca do Inferno”, porém nos deparamos com vários impecilhos (sic), como por exemplo, a primeira adaptação, feita em 2009, era “atual” para aquela época, mas para 2011 não estava tão “contemporânea”. Tinha também outro problema, os atores já não estavam estudando na mesma escola. Então tivemos que reescrever o texto buscando atualizá-lo novamente, e redistribuir os personagens aos atores novos. Do enredo da peça, mantivemos apenas, a ideia do julgamento e, além de anjo e diabos, a personagem Madre Tereza. E acrescentamos mais personagens como Capitu (D. Capitolina de Machado de Assis), Osama Bin Laden, Bruna Surfistinha, alguns hippies, e até um padre pedófilo e sua vítima, um assunto que vem nos escandalizando ultimamente, digo isso por que (sic) só soube que isso existia há pouco tempo.

Novamente a iniciativa de fazer a adaptação foi do professor (turno 26). Ele apenas pediu que fizessem de uma “maneira atualizada”. Mas um detalhe que chama a atenção, presente no turno 24, é a resposta da aluna sobre as atividades realizadas a partir da leitura da obra de Gil Vicente: “respondemos questões sobre as características da obra”. Em tal resposta, não se percebem solicitações da recepção dos alunos, mas a noções técnicas sobre a composição das obras literárias, presumivelmente concernentes a gênero e ao estilo de época à qual ela pertence. Tivesse o professor se detido apenas nesta atividade, provavelmente a maioria dos alunos nem se atermiam ao sentido que suscitaram a respeito da obra exatamente por terem sido solicitados a construir uma teatralização contextualizada. É provável, pois, que todos eles não somente se lembrem de “O auto da barca do inferno”, como se recordem dos detalhes empregados na sua construção assim como dos sentidos que formaram a partir leitura da obra.

Na primeira versão, usaram os seus valores para julgar personagens da vida real inseridos na peça, expondo, desse modo, o seu juízo sobre o bem e o mal. Marcelo Rossi e Madre Tereza, na opinião deles, são bons; Britney Spears e Derci Gonçalves não são “boas o suficiente”. Curiosamente, ao readaptar a peça com personagens mais contemporâneos, mantiveram Madre Tereza, e inseriram uma do século XIX, a Capitu, que fluiu de uma obra para outra, e também nessa peça foi absolvida, partindo na barca da Glória. Aproveitaram ainda para introduzir objetos de discussão contemporânea, a exemplo da pedofilia, “assunto que vem nos escandalizando ultimamente” (turno 30), mas que, segundo a aluna entrevistada, havia tomado conhecimento há pouco tempo.

Ivanda Martins (2006, p. 85) diz que “é preciso que a escola amplie suas atividades, visando à leitura de literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos”. Ao fazer estas adaptações e empregar a personagem Capitu em ambas, apesar de “O auto da barca do inferno” ser de época e lugar distantes, de autoria alheia e de estilo e gênero diversos à obra de Machado de Assis, os alunos demonstraram que vale a pena investir nesse tipo de trabalho.

Em sua motivação fizeram a aproximação entre o drama vicentino e o romance machadiano, e mostraram as concepções que estão formando sobre o mundo, fruto das informações e dos conceitos que circulam na sociedade, como os direitos da mulher, da criança e do adolescente. Sem esquecer do senso que os levou a perceber a universalidade e a atemporalidade da literatura, presentes no discurso da aluna: “sentimentos como amor, ciúmes, atração, são e estão presentes na nossa realidade, e acredito que ficará até a consumação dos séculos e do mundo” (turno 18). O caso apresentado, por fim, mostrou um caminho possível para os alunos desenvolverem “a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis” reclamadas por Martins.

## Considerações finais

Segundo Jauss, “Adorno, o mais decisivo pioneiro da estética da negatividade, viu entretanto o limite de toda experiência ascética da arte, ao notar: ‘Se, entretanto, o último traço de prazer fosse extirpado, colocar-se-ia a embaraçosa pergunta: para que, em suma, as obras de arte servem?’” (JAUSS, 2011b, p. 93).

Obra literária, antes de tudo, é uma mensagem a ser decodificada e apreciada, e não apenas um corpo a ser dissecado, embora possa sê-lo. Se é verdade que cada mensagem é elaborada (*poiesis*) por um emissor para um receptor bem definido, então cada obra literária é uma mensagem direcionada à espécie humana. Nem todos a lerão, nem todos a quererão ler, mas os que lerem, por força da ação de terem lido, tornar-se-ão uma comunidade de leitores da tal obra. E dentre esses, haverá aqueles que se identificarão (*aisthesis*) com o teor ou com a linguagem, assim como haverá aqueles que, ao contrário, não se agradarão da obra. Os que apreciarem a obra terão sido o destinatário concreto dela, mas somente terão se revelado através da leitura, e formarão outra comunidade de leitores da mesma obra – a dos que aderiram à mesma recepcionalmente.

A estética que vale, no final, é a de quem lê, a de quem, ao ler, atribui algum valor à obra. De nada adianta escrever a melhor obra do mundo para um leitor que jamais existirá. A razão de ser de uma obra não é nem o seu escritor e nem ela própria, mas o público a quem ela se destina, a leitura dos que a lerem, ou seja, da estética que para estes é a preferida ou a possível. Quantas obras literárias já foram lidas a contragosto por alunos em escolas e em universidades? Alguém que lê uma obra e não a compreende não poderá ser considerado, mesmo após o término da leitura, um leitor de tal obra, pois ele não apreciou as formas, não contemplou uma estética nem produziu um sentido àquelas palavras unidas num todo chamado texto.

Algumas reflexões podem ser feitas sobre o ensino de literatura nas escolas. A primeira é que nem toda obra é para qualquer leitor, e se não fosse assim a aluna entrevistada teria lido “Macunaíma” do mesmo modo como leu “Dom Casmurro”. E isso leva a uma questão: há como prevenir a resistência dos alunos antes de lhes solicitar a leitura de alguma obra? Ou é na mediação que o professor fará a preparação dos alunos, ou ainda perceberá se uma determinada obra será recebida (lida) bem (aceita) ou mal (rejeitada) pelos alunos?

A densidade de uma obra, que a torna de fácil ou difícil penetração, é relativa ao leitor. E a idade ou a série escolar não podem ser consideradas as principais variáveis no momento de solicitar uma leitura. Mesmo alunos em final de ensino médio podem tropeçar na leitura de certas obras que outros de 9º ano leriam com facilidade. A capacidade de ler uma obra pode ser surpreendentemente variável em função de experiências literárias pregressas, formadoras de uma rede de conhecimentos, ou de intertextualidade, que favorecerá mais ou menos o leitor no momento de novas leituras.

Desse modo, uma pessoa de 10 anos de idade que já tenha lido várias obras literárias, textos jornalísticos e científicos poderá ter maior tolerância e ser mais receptivo a uma obra do que outras pessoas que, mesmo com idade mais avançada, não tiveram tão rica experiência. Talvez um problema que a escola possa enfrentar com relação à estética da recepção seja o conflito que emerge em função dos longos anos que consolidaram o imanentismo e os estudos literários historiográficos diacrônicos como a receita mais adequada ou até mesmo a única para promover a sua escolarização.

Deste conflito, surge o questionamento da qualidade das obras mais populares, que no fundo é uma crítica que nasce da crença da adaptação do prazer estético da arte ao consumismo, tornando o texto não uma literatura, mas uma paraliteratura, uma trivialidade

literária, que, ao invés de formar, desforma o gosto do leitor, principalmente da criança e do adolescente, alvos da literatura infantil e juvenil.

Fórmulas infalíveis inexistem quando o assunto é o ensino de um conteúdo. Mas o olhar do professor, a leitura que ele pode fazer da rede de conhecimentos e do repertório textual dos alunos, pode ser um bom começo para indicar a leitura de textos literários que de fato serão lidos. Preparar a turma para a leitura, ao invés de oferecer a obra fechada, também pode ser uma forma de instrumentalizar o aluno antes de pedir-lhe que adentre sozinho o que pode ser um embate desigual. Mediar a leitura pode ser um processo realizado ao longo da leitura, e não somente após o fim de leitura. Se esse acompanhamento deve ser feito mais ou menos intensamente, cabe ao professor avaliar. E pelo acompanhamento da turma, podem ser identificados alunos à deriva.

A escolha do livro, a preparação prévia dos alunos para a leitura, e a mediação durante e após o processo de leitura pode não resolver o problema da resistência de alunos à leitura. Mas é uma forma de valorizar o leitor, de caminhar junto com ele no momento em que ele mais precisa de ajuda – no ato de leituras que ele pode não entender por que ou para que fazer, e por isso abandonar esse fazer por se sentir muito sozinho.

Mas não se pode ensinar a ler literatura apenas pelo ato do prazer em usufruir daquilo que resulta no/do bom ato da humanidade. O ser humano é um caldeirão de desejos, de sentimentos e de manifestações dentro de uma cultura. A literatura também pode assumir o compromisso de afastar o sujeito leitor de si, fazendo-o experimentar novas possibilidades dentro de sua cultura, até mesmo valores que a contradigam, fazendo-o refletir sobre novas possibilidades ainda não experimentadas. Confrontar a própria cultura é um modo de começar a analisá-la com maior acuidade. E é preciso lidar também com a impossibilidade de mudar o destino dos personagens das narrativas.

Werther sofrerá e morrerá tantas vezes quantas forem as leituras da célebre obra de Goethe. Ler “A escrava Isaura” numa cultura que odeia a escravidão deve ser bem diferente do que teria sido lê-la no momento de sua escrita, quando possuir escravos era um direito no Brasil. Impedir os maus tratos recebidos por Cosette e a morte dessa personagem de “Os miseráveis” também pode ter sido o desejo de muitos leitores, mas nada pode ser feito quanto ao destino da menina. Talvez alguns leitores preferissem que a fiel cadela Baleia, de “Vidas Secas”, tivesse um destino mais feliz, ainda mais ao saber que com seus dotes de caçadora ela ajudou a alimentar os seus donos. Sua morte pelas mãos do próprio Fabiano pode mostrar ao leitor que literatura e vida se relacionam de um modo tal que sua fronteira é imprecisa no que tange ao ato recepcional.

Capitu, por sua vez, não é culpada nem inocente. O que se sabe sobre ela é simplesmente o que disse ao leitor o personagem Bentinho. Os alunos que decidiram julgar Capitu concluíram que ela não traía seu marido. E ainda a levaram para a glória na barca do anjo, pois assim foi a sua recepção a Dom Casmurro, e depois da obra de Gil Vicente.

De certa forma, tomando-se como base a decisão dos estudantes, pode-se concluir que eles não aceitaram o destino de Capitu. Mais do que apelar para o grau interno de indeterminação que um texto literário possui, eles trataram de “consertar” um fato que os fazia sofrer, frustrava suas expectativas, e através da forma teatral declararam publicamente que a personagem que consideravam injustiçada fosse reconhecida como inocente. Mas essa era a Capitu deles. A do Machado continua presa entre a primeira letra do primeiro capítulo de Dom Casmurro e o ponto final do último. E ninguém poderá resolver aquela questão.

No final, o que vale na escolarização da literatura é ajudar o aluno a se tornar um leitor. E diversificar as suas leituras, de modo a ler obras cada vez mais complexas, que o completem mais ainda como ser humano que já é, e que o façam se perceber como um ser inacabado. Que se formem comunidades de leitores nas escolas, que leiam os mesmos títulos e que haja debate sobre as obras; e que leiam, afinal, o que quiserem, pois literatura é um ato

de comunicação, que é feito para ser recepcionado e gerar sentidos. Mas que tenham na escola a oportunidade de ler os clássicos.

## Referências

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ARISTÓTELES. Da arte poética. In: **Crítica e teoria literária na antiguidade**: Aristóteles, Horácio, Longinus. Coleção Universidade de Bolso. Rio de Janeiro: Ediouro, 1989.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2011a, p. 85-103.
- \_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2011b, p. 85-103.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2011.
- MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.
- MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_, Leyla. A inútil poesia de Mallarmé. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.
- PLATÃO. **A República**. Coleção A obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.