

Práticas de leitura literária em sala de aula

FLÁVIA BROCCETTO RAMOS
NEIVA SENAIDE PETRY PANOZZO
TATIANA ZANOLLA

Universidade de Caixas do Sul
com apoio da FAPERGS e do CNPq, Brasil

Introdução

Avaliações como as do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) vêm apresentando, repetidamente, índices insatisfatórios de aproveitamento escolar. Recentemente, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) criou um novo indicador de desempenho para avaliar a qualidade da educação brasileira, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Esse indicador considera conjuntamente médias de desempenho e taxas de rendimento escolar. Para se ter uma idéia do baixo desempenho dos estudantes brasileiros, a média brasileira é 3,8, em uma escala de 0 a 10.

Cada avaliação tem uma orientação específica. Magda Soares ressalta, a partir de documentos que fundamentam o PISA, que esse sistema focaliza “habilidades de leitura necessárias em situações da vida real — ler ‘para uso público’, ler ‘para a educação’ — e por isso os testes privilegiam a compreensão de texto informativo e as habilidades de utilizá-lo e de refletir sobre ele” (2005, p. 32). A leitura do texto literário tem recebido pouca atenção por parte dos estudiosos, talvez pelo diletantismo atribuído a esse gênero. Destacam-se pesquisas realizadas pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) e citam-se, em especial, os resultados apresentados por Magda Soares (2003), que apontam formas de escolarização da literatura infantil e juvenil. Números e resultados apenas comprovam o que pais, alunos, professores e empregadores já percebem: o ensino brasileiro não está sendo capaz de formar estudantes e profissionais qualificados. Diante dessa realidade, torna-se necessário, além de investigar causas do insucesso escolar, propor alternativas que possam contribuir para uma mudança no quadro.

Nesse panorama, a aprendizagem da língua materna — que, no Ensino Fundamental, abrange língua e literatura em uma mesma disciplina — exige grande atenção. Embora seja uma linguagem instrumental para a apropriação de outros conhecimentos, a proficiência em língua materna dos alunos brasileiros tem sido inferior à apresentada em Matemática, outra linguagem considerada essencial para o

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/2 – 10 de mayo de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



desenvolvimento do cidadão, conforme se pode constatar pelos resultados do SAEB¹. Na avaliação do SAEB, realizada em 2005, em uma escala de 0 a 500, a média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa era de 172,3 na quarta série do Ensino Fundamental, 231,9 na oitava série e 257,6 no 3.º ano do Ensino Médio. Em Matemática, as médias alcançadas foram 182,4, 239,5 e 271,3 para os mesmos níveis de ensino. Essa ocorrência vem se tornando regra desde 1997. Apenas em 1995, a proficiência em Língua Portuguesa superou a proficiência em Matemática, em alguns níveis. Ao se levantar esses dados, não se postula uma maior importância para uma ou outra disciplina, mas pergunta-se: o que está havendo com o ensino? O que está havendo com o ensino-aprendizagem da língua materna?

Na pesquisa *A produção de sentido e a interação texto-leitor na literatura infantil*, realizada na Universidade de Caxias do Sul, de março de 2003 a fevereiro de 2006, com apoio da FAPERGS, investigou-se a leitura de textos literários infantis por alunos de terceira série do Ensino Fundamental. Os resultados corroboram os índices apresentados nas avaliações da educação brasileira. Através da análise de entrevistas individuais realizadas com crianças que leram um texto literário, constatou-se que a leitura das crianças foi superficial e tendenciosa, gerada pela primazia da palavra diante da ilustração e pela busca de lições moralizantes ou conteúdos escolares nas obras literárias, em detrimento de suas qualidades estéticas, sinalizando desconhecimento das especificidades do gênero literário pelo aluno. Diante desses resultados, decidiu-se pesquisar a abordagem dada à literatura infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de investigar a atuação docente em relação aos modos como a leitura ocorre nos anos iniciais de escolarização.

Dessa forma, iniciou-se, em março de 2006, a pesquisa *Formação do leitor: o processo de mediação do docente*. A investigação é realizada na Universidade de Caxias do Sul e conta com apoio da FAPERGS e do CNPq. O projeto estuda a relação entre processos mediadores de leitura do texto literário infantil e a formação do leitor. Para isso, desenvolve-se em dois focos: a investigação de processos mediadores de leitura, ocorridos no ambiente escolar (biblioteca e sala de aula), nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e a elaboração de princípios e estratégias para a mediação de leitura do texto literário infantil. Esse duplo enfoque permite ao projeto contribuir para a mudança da realidade de ensino-aprendizagem, através da identificação de deficiências e da proposição de alternativas, pautadas na situação observada.

A metodologia da pesquisa envolve diferentes etapas, iniciando-se pela articulação de referenciais e dados, que subsidiam a construção de pressupostos para a análise dos processos. A revisão teórica, nessa etapa, inclui estudos de Chartier (2002) e Larrosa (2003) sobre texto e práticas leitoras, de Iser (1996) sobre o leitor implícito no texto e efeitos da leitura, de Zilberman (1998) sobre a natureza da literatura infantil e de Feuerstein (apud GOMES, 2002) sobre processos de mediação. Na continuidade, são selecionados textos artísticos com diferentes níveis de complexidade, considerando-o na sua natureza verbal e visual e as funções da ilustração, de acordo com os pressupostos de Luís Camargo (1995).

A segunda etapa corresponde à pesquisa de campo para levantamento de dados em relação aos docentes e ao ambiente escolar, com testagem e análise do modo como esses professores lêem os textos selecionados, a partir das diferentes linguagens que constituem o livro infantil, e a observação de como se instala o processo de mediação da leitura e da literatura infantil. Essa etapa efetiva-se através de visitas,

¹ As médias de desempenho dos alunos brasileiros no SAEB podem ser consultadas na página do INEP, através do endereço eletrônico http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01.htm.

entrevistas, indícios de qualidade das obras existentes e adotadas nos estabelecimentos de educação infantil e ensino fundamental onde atuam os professores selecionados. A seleção dos docentes abrangeu diferentes realidades de ensino — escolas públicas, municipais e estaduais, e particulares — e contextos pedagógicos — bibliotecas escolares e salas de aula de terceira série do ensino fundamental. A escolha desse nível de ensino deveu-se ao fato de os alunos já possuírem certa proficiência de leitura (pelo menos teoricamente) e estarem inseridos há algum tempo na cultura escolar. Para registro dos dados percebidos nas visitas, pelo pesquisador/observador, organizou-se uma ficha de observação, utilizada como roteiro de observações de bibliotecas e de aulas de leitura de textos literários. A ficha de registro das aulas, cujos dados interessam especificamente neste estudo, inclui caracterização da escola, de seus espaços de leitura e documentos norteadores do trabalho pedagógico — Projeto Pedagógico e Planos de Estudos —, descrição do espaço de leitura em sala de aula, estratégias e critérios de planejamento da aula de leitura de literatura, descrição da aula observada e perfil do docente. O caráter descritivo predomina no material levantado e todos os elementos presentes na situação estudada são essenciais para a compreensão do objeto de estudo.

Antes das visitas, a direção e os professores das escolas selecionadas foram contatados, a fim de serem informados sobre os objetivos do projeto e para se agendar as observações de bibliotecas e aulas de leitura de literatura infantil. É importante frisar o estabelecimento desse critério — aulas de leitura de literatura infantil — durante o agendamento das observações, já que diversos tipos de textos podem ser abordados em aulas de leitura, mas a pesquisa realizada volta-se à leitura do literário².

A etapa de análise dos dados busca evidenciar os modos de efetivação de um processo de leitura em que participam as linguagens verbal e visual, através do confronto entre referenciais e manifestações de competências de leitura, observadas e registradas durante as visitas. A análise focaliza o conhecimento sobre a constituição do leitor, a proposição de estratégias de mediação e a adequação dessas estratégias ao objeto artístico em questão — o texto literário.

Neste estudo, apresenta-se um recorte da investigação, enfocando apenas os processos mediadores de leitura literária desenvolvidos em sala de aula. Analisam-se doze aulas ocorridas em turmas de terceira série do Ensino Fundamental e propõem-se princípios para a mediação de leitura do texto literário. Busca-se, com este trabalho, fornecer subsídios que contribuam para a qualificação da prática docente, através da avaliação de estratégias de ensino vigentes e da proposição de alternativas.

Práticas em vigor

O levantamento de processos mediadores de textos literários infantis em sala de aula foi realizado a partir de observações realizadas em escolas públicas — estaduais e municipais — e privadas do município de Caxias do Sul (Estado do Rio Grande do Sul, Brasil). Neste estudo, enfoca-se a execução das aulas

² Acredita-se que lemos de modos distintos, dependendo de aspectos como a finalidade da leitura (divertir, informar, convencer), o gênero de texto (carta, editorial, e-mail, romance, conto), o suporte (jornal, manuscrito, xerocado, impresso em livro), entre outros. A leitura exige habilidades semelhantes, mas também específicas. Semelhantes, porque precisamos dominar e utilizar o funcionamento do código lingüístico. Específicas, por estarem relacionadas à natureza de cada texto. Nesse sentido, Graça Paulino afirma que “os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (2005, p. 61). Dessa forma, a proposta lúdica inerente à literatura implica uma postura singular do leitor, sem, no entanto, perder de vista aspectos pontuais da organização discursiva do texto e da modalidade textual eleita.

registradas, observando especialmente os tipos de textos apresentados e as atividades propostas a partir deles. Analisa-se a literariedade dos textos presentes nas aulas de leitura e em que medida as atividades desenvolvidas dão conta do caráter artístico da literatura. Para essa análise, é necessário recuperar estudos sobre a natureza da obra literária, em especial, da literatura infantil, o que se faz a seguir.

Sendo produto da atividade humana, a literatura apresenta um sentido para o mundo e para a existência e “pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 14). O texto literário representa e apresenta a existência humana, com todas as suas dimensões: a alegria, o sofrimento, a angústia, o medo, a morte... A essência humana está presente nessas obras. Essa característica da literatura lhe confere uma importante função: tornar o mundo compreensível ao leitor, permitir-lhe vivenciar outros contextos e tempos. Para Cosson (2006), essa possibilidade confere ao texto literário um papel humanizador. “A literatura, desse modo, torna-se uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade” (Bordini, Aguiar, 1993, p. 15). A função humanizadora adquire uma dimensão ainda maior se pensada na educação de crianças e jovens, seres humanos em formação, sedentos de significado para a vida e para o mundo.

Entretanto, não é apenas pela construção do humano que a obra literária se configura. Toda essa experiência se constrói por meio da linguagem, das palavras. Dessa forma, a obra literária compartilha características composicionais e estruturais, mas se distingue de textos não literários por especificidades lingüísticas que são agrupadas sob a categoria denominada literariedade. Entre essas especificidades, encontra-se o uso não utilitário da linguagem, ou seja, a construção lingüística se direciona ao efeito estético, artístico, e não à veiculação de informações. Nessa perspectiva,

O ato de escrita como trabalho intencionalmente orientado, que visa reafirmar ou romper convenções estéticas, se sobrecarrega de atributos formais. Esses estão expressos na distribuição gráfica — sobretudo em se tratando de poesia —, na seleção lexical, na construção sintática, na composição global do texto, frequentemente concebida pela divergência de estruturas paralelas, bem como na polissemia de significações, na recorrência a imagens sensoriais, na ênfase emprestada ao significante, na auto-referencialidade. (Saraiva, Mügge, 2006, p. 30).

A polissemia (capacidade de engendrar significados diversos), por exemplo, constitui-se como qualidade no texto literário, possibilitando que diferentes leitores identifiquem-se com o mesmo texto e produzam sentidos distintos, como também ao mesmo leitor realizar diferentes interpretações da mesma obra. Entretanto, como conceber que uma notícia, texto não literário, dê a possibilidade de múltiplos sentidos ao leitor? O texto literário, dessa forma, constitui-se por uma exploração da linguagem diversa da que é realizada no cotidiano. Os recursos lingüísticos empregados para gerar esse efeito exigem do leitor um pacto de leitura diferente daquele que se instaura na interação com textos do dia-a-dia, nos quais se explora a dimensão utilitária da linguagem. O leitor é desestabilizado e obrigado a usar sua criatividade para abandonar a forma de articulação da linguagem cotidiana, que geralmente prima pela objetividade e pelo sentido único, fechado — lembre-se a comparação anteriormente feita entre a obra literária e a notícia —, e criar significados novos (Mello *apud* Saraiva, Mügge, 2006, p. 31).

Entre os recursos empregados na exploração artística da linguagem, encontram-se os vazios e a ambigüidade enunciativa. De acordo com Iser (1996), a obra literária possui vazios ou lacunas em sua estrutura, ou seja, informações necessárias para a concretização do texto que, entretanto, não são

fornecidas pelo autor. O leitor preenche essas lacunas com seu conhecimento de mundo. Esses vazios constituem espaços que amenizam a assimetria do texto, porque acolhem o leitor e suas vivências na obra. Dessa forma, a literatura estabelece com o leitor uma interação específica — a possibilidade de inserir sua subjetividade no texto, o que é bastante restrito em textos não literários, senão inexistente. O fato de a constituição do texto literário permitir ao leitor inserir-se na obra, aliado à desautomatização da linguagem cotidiana, confere-lhe a polissemia, referida anteriormente.

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. (Bordini, Aguiar, 1993, p. 15)

Esse trabalho com a linguagem transforma a obra em um universo com autonomia de significação em relação ao contexto, característica denominada verossimilhança ou auto-referencialidade. Dessa forma, a coerência interna entre os componentes e suas funções é imprescindível ao texto; entretanto, não há a exigência de adequação à realidade exterior.

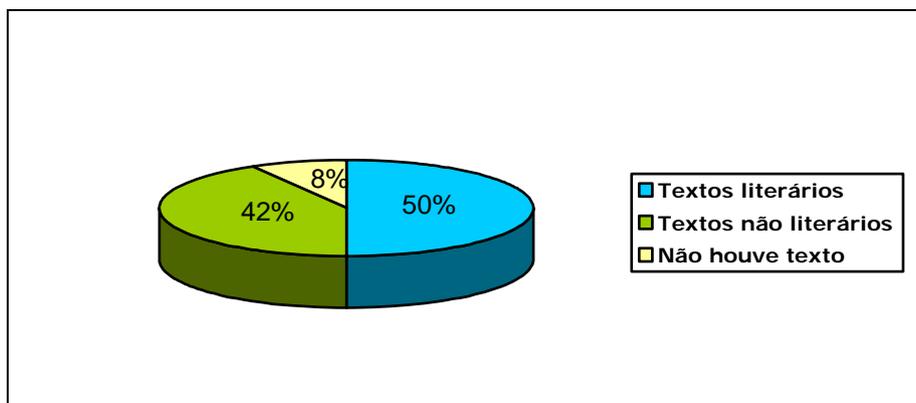
Já a ambigüidade enunciativa consiste na possibilidade de divergência entre o enunciador e o autor do texto, assim como entre o enunciatário inscrito na obra e seu receptor empírico. “Tanto o enunciador quanto o enunciatário são subjetividades instaladas na e pela linguagem que, conjugadas à condensação de sentidos múltiplos, contribuem para mobilizar uma atitude ficcional do receptor” (Saraiva, Mügge, 2006, p. 32). Em outras palavras, o leitor pode assumir a identidade enunciada no texto para ler a obra, embora ela seja divergente de sua subjetividade, tornando-se praticamente um ser ficcional em uma obra ficcional.

A leitura desse objeto lingüístico — o texto literário — pode ser definida como uma “atividade [...] [que] se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito” (Bordini, Aguiar, 1993, p. 15). A literatura infantil, conforme Zilberman (1982, 1998), possui as mesmas características de literariedade que a literatura “adulta”. É certo que, em seu surgimento, no século XVII, esteve relacionada a objetivos pedagogizantes. Entretanto, de acordo com a autora, com o passar do tempo, a obra infantil deixou de ser um instrumento de ensino e moralização e conquistou o estatuto de objeto artístico. Embora algumas publicações infantis ainda apresentem traços dessa trajetória histórica, cada vez mais a literatura infantil apresenta-se como objeto estético destinado a um público específico, a criança. Nesse sentido, além de contribuir para a constituição do leitor enquanto ser humano — papel humanizador —, os textos literários infantis podem propiciar a expansão do domínio lingüístico da criança, graças à exploração singular das potencialidades da palavra (Zilberman, 1982, p. 14).

A análise dos textos abordados nas doze aulas de leitura observadas parte desses pressupostos. O texto literário destinado à infância é considerado, dessa forma, como um objeto de linguagem que possui literariedade e cumpre papel humanizador. À luz desse referencial, passa-se à análise das aulas, investigando, primeiramente, a natureza dos textos apresentados.

Observa-se que, em apenas cinqüenta por cento das aulas, foram apresentados textos literários, embora, salienta-se novamente, tenha-se solicitado às escolas a observação de aula de leitura de literatura infantil. Nas demais aulas, foram abordados textos não literários — quarenta e dois por cento das aulas —, ou até mesmo não se apresentou texto — oito por cento (gráfico 1).

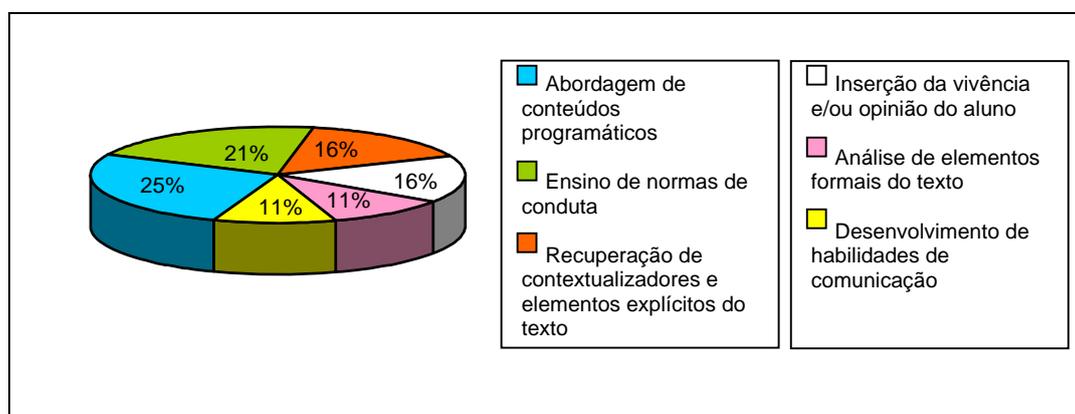
GRÁFICO 1
Presença do texto literário nas aulas observadas



Acredita-se que a falta de clareza sobre a natureza da literatura infantil é o fator responsável pela abordagem de textos não literários no momento da leitura literária, o que certamente se reflete no desempenho de leitura dos alunos. Se os textos têm especificidades constitutivas, que engendram diferentes formas de leitura — pactos —, é preciso auxiliar o aluno a percebê-las para que leia com competência. Por outro lado, se o professor desconhece essas características, não poderá instrumentalizar seus alunos.

Outro aspecto investigado foi a natureza das atividades propostas na abordagem dos textos literários (gráfico 2). Observa-se a predominância de atividades voltadas para conteúdos programáticos (vinte e cinco por cento), entre eles, gramática e preservação ambiental, e o ensino de normas de conduta (vinte e um por cento). Em terceiro lugar, com igual percentual de ocorrência (dezesseis por cento), encontram-se a recuperação de contextualizadores e elementos explícitos do texto e a inserção da vivência ou da opinião do aluno. A análise de elementos formais do texto e o desenvolvimento de habilidades de escrita e de comunicação foram menos observados nas aulas, com percentual de onze por cento cada um.

GRÁFICO 2
Natureza das atividades de leitura propostas



Em relação às atividades propostas, também se observam equívocos. A estrutura formal do texto e o desenvolvimento de habilidades de comunicação são os aspectos menos abordados no trabalho com a

literatura. Como já foi apontado, neste estudo, os atributos formais são um dos elementos que conferem ao texto literário seu caráter singular. Apesar de sua importância na constituição da obra, eles não foram promovidos durante a mediação de leitura. O mesmo ocorreu com o desenvolvimento da capacidade de escrita e de comunicação, que, de acordo com Zilberman (1982) é especialmente estimulada pelo texto literário. Saraiva (2001) considera que a apropriação de textos, durante as aulas de leitura literária, incentiva a criança a produzir seus próprios textos. Apesar da importância de tais habilidades para a aprendizagem dos estudantes e das possibilidades oferecidas pelo texto literário, observou-se que poucas foram as situações proporcionadas para seu desenvolvimento.

Resgatar as vivências e opiniões dos alunos também é fundamental na leitura literária, pois possibilita ao leitor inserir-se no texto, por meio dos vazios. Entretanto, as atividades que possuíam esse viés foram desenvolvidas de modo a impossibilitar qualquer leitura polissêmica das obras. Isso porque as propostas restringiam-se a questões opinativas como “Você gostaria de ter um burrinho assim [como o do texto]? Por quê?” e “Desenhe a parte do texto de que você mais gostou”, sem estabelecer relações com elementos do texto. Além disso, na maior parte das situações, as questões opinativas não foram compartilhadas com o grupo de colegas e com o professor. Pontua-se que esse tipo de abordagem apenas recupera opiniões ou preferências do aluno, sem estimular a interação da subjetividade do leitor com o objeto de leitura. Nessa perspectiva, o leitor não dialoga com o texto, mas apenas fala sobre si. Não se oferece ao aluno a oportunidade de inserir-se na obra e fazer sua leitura, ou seja, construir sentidos a partir de suas vivências, significando o texto e a si mesmo a partir da leitura. Dessa forma, na maior parte das aulas observadas, prevaleceu a leitura do professor, em detrimento de outras que o texto possibilitasse e que os alunos pudessem produzir.

A recuperação de elementos explícitos do texto e de contextualizadores, também realizada nas aulas de leitura, é importante para a instrumentalização do leitor. Entretanto, como visto, não dá conta do universo constitutivo de uma obra literária. É preciso mostrar, aos alunos, vazios, metáforas, construção sintática, distribuição gráfica, seleção lexical, entre outros tantos componentes dos textos literários, para que possam se apropriar da estrutura do texto e tornarem-se leitores proficientes. Acredita-se que essa abordagem contribua para a formação de leitores, mas deverá ser complementada por atividades que dêem conta dos demais constituintes da obra, o que não se verificou nas atividades propostas durante as observações.

Por outro lado, os aspectos mais constatados nas atividades desenvolvidas após a leitura foram aqueles que abordavam conteúdos programáticos e procuravam estabelecer normas de conduta. Se somarmos os percentuais das duas categorias, teremos quarenta e seis por cento do total de atividades – quase cinquenta por cento das propostas. Isso é muito, principalmente se compararmos a hegemonia de tais abordagens diante das demais, que surgem com percentuais baixos e de forma isolada. Atividades que poderiam instrumentalizar o aluno para a leitura têm pouco espaço em sala de aula (análise de elementos formais, recuperação de contextualizadores e desenvolvimento de habilidades de comunicação), e, muitas vezes, são desenvolvidas de forma inadequada e não propiciam ao leitor a interação com a natureza polissêmica do texto (resgate da subjetividade do aluno). A maior parte das atividades sobre textos literários aborda questões que não dizem respeito à significação da obra. Dessa forma, quando a literatura se faz presente na sala de aula, não é olhada de acordo com suas singularidades. Essa prática tem como causa provável o conhecimento insuficiente sobre leitura e literatura, por parte dos professores.

As práticas de mediação de leitura observadas não contribuem para a formação de leitores competentes, pois, ao desconsiderar especificidades do texto literário, não instrumentalizam o estudante para lê-lo. Esses dados sinalizam, além de desconhecimento teórico sobre literatura, a predominância de concepções estruturalistas de leitura nas práticas analisadas. Em outras palavras, o texto é concebido como um objeto pronto, que deve ser decodificado para encontrar o sentido, que é único. O aluno é silenciado no processo de significação, prevalecendo a leitura profissional do professor sobre outras leituras possíveis, e ignorando a polissemia da literatura. Nesse contexto, não se aprende a ler literatura, porque não se respeita a natureza polissêmica do texto.

Nessa perspectiva, buscam-se alternativas para qualificar o processo de mediação do docente e, conseqüentemente, a interação entre texto e leitor.

Alternativas possíveis

Diante da constatação de que a abordagem da literatura em sala de aula não está sendo adequada, buscam-se pressupostos para uma prática pedagógica de leitura literária mais eficiente.

Primeiramente, destaca-se a importância da interação humana para o desenvolvimento cognitivo. Feuerstein, teórico da aprendizagem que desenvolve estudos fundamentados em Piaget e Vygotsky, considera que a interação não é apenas importante, mas essencial para o desenvolvimento cognitivo humano. Ele denomina esse processo de experiência de aprendizagem mediada (EAM) e afirma que a EAM é universal, isto é, está presente em todas as culturas, desde as mais tradicionais e remotas às industriais. Para o estudioso, a inteligência humana é promovida e tornada plástica através dessa experiência de mediação, que se distingue de outras formas de interação pela presença de três critérios: intencionalidade do mediador e reciprocidade do mediado, construção de significados e transcendência da realidade concreta e situacional. Essa experiência de mediação é a responsável pela aprendizagem e pelo desenvolvimento cognitivo humano.

Se antes de Feuerstein, com Piaget, o baixo rendimento cognitivo, o fracasso no processo de aprendizagem e/ou o retardo mental eram — e ainda são — vistos como frutos de uma imaturidade biológica da estrutura cognitiva do indivíduo, os mesmos passaram a ser vistos como frutos da falta de interação social chamada experiência de aprendizagem mediada que, por sua vez, produz a denominada síndrome de privação cultural. A própria imaturidade biológica, vista como a causa central das dificuldades de aprendizagem para muitos teóricos, é analisada por Feuerstein como um efeito da ausência de mediação ou processo mediacional. (Gomes, 2002, p. 73).

Dessa forma, na proposta de Feuerstein, sai de foco a ênfase no desenvolvimento biológico, entrando em cena “a preocupação com a relação dialética entre o amadurecimento biológico da estrutura cognitiva e sua ativação através do plano social” (Gomes, 2002, p. 73), ou seja, através das interações mediadas. Para o autor, a EAM não apenas promove a aprendizagem, mas é capaz de modificar e desenvolver estruturas cognitivas que não foram suficientemente estimuladas na idade considerada mais adequada para isso.

Os princípios apontados por Feuerstein podem ser aplicados ao ensino de literatura, de modo que, além do cuidado na escolha do texto, seja enfatizado o processo de mediação como responsável pela

aprendizagem. Acredita-se que a competência para ler textos literários é uma entre outras aprendizagens que a escola deve assumir. Dessa forma, a leitura literária em sala de aula, como um momento de instrumentalização do leitor, é promovida pela mediação proporcionada pelo professor. Cosson (2006) chega a postular que o ensino de literatura deve ser tratado como letramento literário.

Antes de avançar na discussão sobre letramento literário, cabe uma pausa para discorrer sobre alfabetização e letramento. Há certa controvérsia em se definir esses dois termos. Letramento é empregado há pouco tempo no campo do ensino da leitura e da escrita. Não cabe aqui, no entanto, traçar um histórico completo da palavra. O que realmente interessa é definir esses dois processos para pensar na leitura literária.

"Literacy", do inglês, é traduzido no Brasil por "letramento" e em Portugal por "literacia". Nos meios acadêmicos, o termo vem sendo utilizado com diferentes sentidos e, no Brasil, foi usado primeiramente por Mary Kato, em 1986. Magda Soares publica uma obra clássica sobre o tema — *Letramento: um tema em três gêneros* (2001). Nesse texto, a pesquisadora distingue os termos alfabetização e letramento. Essas são duas ações possuem elementos comuns, mas diferem no objetivo final. Ambas envolvem habilidades de leitura e de escrita, mas a alfabetização restringe-se a ter aprendido a ler e a escrever, a usar o código lingüístico, enquanto o letramento implica fazer uso dessas duas habilidades e com elas interagir no meio social onde vive. Portanto, um leitor alfabetizado não é o mesmo que um leitor letrado, apesar de o inverso ser verdadeiro. Um sujeito letrado "usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita" (Soares, 2001, p. 39-40). A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo. O letramento ultrapassa essa dimensão, uma vez que abrange aspectos sócio-históricos da apropriação de um sistema criado e utilizado por uma sociedade. Um indivíduo letrado não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura.

Atualmente, o termo letramento tem sido aplicado também à leitura do texto literário, uma vez que se almeja que o leitor não apenas "decifre" a obra, mas também insira essa leitura como um aspecto essencial da sua formação. Lembrando Antonio Candido (1995), considera-se que o homem tem direito à literatura. É nessa perspectiva que Cosson defende o letramento literário — uma abordagem da literatura na qual o educando leia textos artísticos, ampliando, progressivamente, seu repertório de leituras, sua competência leitora e ainda a consciência de si, da sua humanidade.

Aliando os pressupostos de Feuerstein e Cosson, tem-se a mediação humana qualificada, intencional e recíproca, realizada pelo professor, como essencial à aprendizagem, e a instrumentalização do aluno para a leitura do texto literário como um processo de letramento. A leitura do texto literário na escola deve, nessa perspectiva, ser uma ação planejada, intencional e sistemática. Para a efetivação dessa proposta, é necessário definir quais são os elementos que devem ser enfocados durante a leitura literária, retomando-se os aspectos que conferem literariedade ao texto, anteriormente apresentados. Mediar a apropriação do texto literário pelo aluno significa, portanto, ajudá-lo a reconhecer as especificidades desse texto e a atribuir-lhes sentido. Portanto, o professor mediador auxiliaria o estudante (leitor iniciante) a recuperar e a significar o texto através do estudo de recursos expressivos da língua e de estratégias composicionais do texto, associados à percepção de mundo do leitor (Saraiva, Mügge, 2006, p. 48).

Dessa forma, tem-se o primeiro princípio para a instrumentalização do leitor nas aulas de literatura: analisar os recursos expressivos da língua e as estratégias composicionais do texto, à luz do conhecimento do leitor. O segundo princípio para o processo de mediação relaciona-se ao primeiro: o educando é

produtor de sentidos e, portanto, co-autor dos textos lidos. Ao professor cabe o papel de mediador da leitura, assim como o pároco era na França por volta dos anos quarentas³, os seminaristas, no Vale do Rio Pardo, na década de 60⁴. Está claro que, para mediar esse processo, é preciso que o docente estude o texto e seja capaz de reconhecer, relacionar e significar seus constituintes e funções. Dessa forma, a mediação de leitura pauta-se no respeito à natureza do texto, objeto de linguagem que permite ao leitor inserir-se na obra e ainda em aspectos relativos ao leitor, como o seu repertório.

Na interação entre leitor e texto, o papel do mediador-professor é atuar como um intérprete, um intermediário entre esses dois pólos. Hauser (1977) argumenta que o mediador, figura inerente às artes, teria uma função paralela à do autor do texto. Nessa tarefa, um caminho ou percurso metodológico é de grande valia ao docente.

Partindo desses princípios, Saraiva (2001) e Saraiva e Mügge (2006) propõem uma metodologia para a mediação de leitura literária, a partir de orientações teóricas de Hans Robert Jauss, estudioso alemão e fundador da Estética da Recepção. Essa metodologia envolve etapas diversas de percepção — ler, entender, interpretar e aplicar —, organizadas de forma sucessiva, relacionadas entre si coerentemente e apoiadas no caráter estético dos textos. Essa proposta se concretiza em três diferentes momentos: motivação à leitura, leitura compreensiva e interpretativa do texto e transferência e aplicação de leitura. A motivação constitui uma estratégia ou atividade que visa a estimular e a sensibilizar o aluno para a leitura do texto, ativando seu conhecimento prévio. A leitura compreensiva e interpretativa caracteriza-se por propostas que permitam a “apreensão do horizonte inscrito no texto, do qual o receptor faz parte” (SARAIVA, 2001, p. 86), ou seja, a percepção e atribuição de sentido aos elementos da obra, pelo leitor, a partir de suas vivências e conhecimentos. A transferência e aplicação de leitura, finalmente, possibilitam ao aluno produzir seus próprios textos através de ações e linguagens variadas — dramatizações, organização de painéis, composição de narrativas e poemas, execução, enfim, atividades criativas a partir da leitura e discussão do texto. Esse momento permite ao leitor atualizar o conhecimento construído na interação, “já que o circuito da comunicação literária instala uma interação dialética que impele o receptor a se transformar em emissor de novas mensagens” (Saraiva, 2001, p. 86).

Essa proposta foi eleita como metodologia para a mediação de leitura literária pela pesquisa *Formação do leitor* e é utilizada na elaboração de propostas de abordagem de textos literários infantis, focalizando as diferentes linguagens que os constituem (palavra e ilustração). A escolha pauta-se na adequação da metodologia à natureza da obra literária e na clareza que proporciona ao processo mediador, uma vez que orienta o trabalho do professor e respeita mecanismos cognitivos mobilizados pelo aluno durante a aprendizagem — leitura, análise, síntese e transferência.

Últimas palavras

A competência de leitura dos alunos brasileiros vem decaindo, conforme assinalam indicadores de desempenho da Educação Básica. Ao buscar-se um olhar específico sobre a realidade educacional, neste

³ Escarpit (1971) salienta a atuação do pároco em comunidades francesas como o grande divulgador de obras.

⁴ Dados coletados na pesquisa *Leitura de infância: os modos de ler na região de Santa Cruz do Sul*, desenvolvido na UNISC, durante o período de 2003 a 2005. Parte dos dados é analisada por Ramos (2005).

caso, investigando e analisando o fazer pedagógico sobre leitura literária, encontram-se práticas que não instrumentalizam o aluno para a interação com a obra artística. Dito de outra forma, constatam-se situações que favorecem a aprendizagem deficitária mostrada pelas avaliações do ensino.

Diante desse quadro, a simples constatação da realidade não contribui para uma mudança. Criticar os sistemas de ensino, as políticas educacionais, os cursos de formação ou até mesmo o fazer do professor não qualifica o ensino brasileiro. Por isso, acredita-se que a divulgação de estudos sobre literariedade e de metodologias e princípios que dêem conta dessa categoria constitui uma ação concreta em direção à qualificação das práticas docentes e do desempenho discente.

Outra razão para a defesa da mediação da leitura em sala de aula é a crença no papel humanizador da literatura, que recria a experiência humana e possibilita a ampliação de vivências do leitor. É um direito do homem ter acesso a esse construto lingüístico e aos conhecimentos que ele encerra, como postula Candido (1995). Acredita-se que a mediação de leitura baseada nos pressupostos apresentados neste estudo propicia a estudantes e professores a fruição estética do texto e a apropriação do conhecimento lingüístico e humano presente na obra. Nessa abordagem, a leitura literária não contribui apenas para a formação de leitores proficientes, mas para a constituição do Homem.

Bibliografia

- BORDINI, Maria da Glória, e AGUIAR, Vera Teixeira (1993): *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Mercado Aberto.
- CAMARGO, Luís (1995): *Ilustração no livro infantil*, Belo Horizonte: Lê.
- CANDIDO, Antônio (1995): "O direito à literatura", in: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, pp. 235-263.
- CHARTIER, Roger (2002): *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UFRGS.
- COSSON, Rildo (2006): *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- ESCARPIT, Robert (1971): *Sociología de la literatura*. Barcelona: Oikos-taus.
- GOMES, Carlos Mauro Assis (2002): *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- HAUSER, Arnold (1977): "Sociologia del publico", in: *Sociologia del arte*. 2 ed. Barcelona: Guadarrama, vol. 4, pp. 549-599.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. Governo Federal. República Federativa do Brasil. <<http://www.inep.gov.br>> [Consulta: out.2007].
- ISER, Wolfgang (1996): *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, vol.1.
- LARROSA, Jorge (2003): *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAULINO, Graça (2005): "Algumas especificidades da leitura literária", in: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy, e VERSIANI, Zélia (Org.): *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RAMOS, Flávia Brocchetto (2005): "O que vamos ouvir hoje? Histórias da infância de descendentes de alemães", in: *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, vol. 30, pp. 25-36.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes (2005): *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação.
- SARAIVA, Juracy Assmann (Org.) (2001): *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed.
- , MÜGGE, Ernani (2006): *Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed.

- SOARES, Magda (2005): "Ler, verbo transitivo", in: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, e VERSIANI, Zélia (Org.): *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2003): "A escolarização da literatura infantil e juvenil", in: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana, e MACHADO, Maria (Org.): *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ZILBERMAN, Regina (1998): *Literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global.
- (1982): "O estatuto da literatura infantil", in: _____, e MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, pp. 3-24.