

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

THÁRCILA ELLEN AIRES BEZERRA

**A IMPORTÂNCIA DO FAZER DOCENTE E DA MEDIAÇÃO NA
CONSTRUÇÃO DO SABER LITERÁRIO**

JOÃO PESSOA – PB

JUNHO – 2017

THÁRCILA ELLEN AIRES BEZERRA

**A IMPORTÂNCIA DO FAZER DOCENTE E DA MEDIAÇÃO NA
CONSTRUÇÃO DO SABER LITERÁRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras Português, da Universidade Federal
da Paraíba como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em Letras
Português.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Fabiana Ferreira da Costa

JOÃO PESSOA – PB

JUNHO – 2017

Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Bezerra,Thárcila Ellen Aires .

A importância do fazer docente e da mediação na construção do saber literário / Thárcila Ellen Aires Bezerra. - João Pessoa, 2017.

38 f.:il.

Monografia (Graduação em Letras / português) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana Ferreira da Costa.

THÁRCILA ELLEN AIRES BEZERRA

**A IMPORTÂNCIA DO FAZER DOCENTE E DA MEDIAÇÃO NA
CONSTRUÇÃO DO SABER LITERÁRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Letras Português.

Data de aprovação: 06 / 06 / 2017

BANCA EXAMINADORA

Fabiana Ferreira da Costa

Prof.^a Dr.^a Fabiana Ferreira da Costa (DLCV/CCHLA/UFPB)
Orientadora

Fernando C. B. de Andrade

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade (DFE/CE/ UFPB)
Examinador

Jailine Mayara S de Farias

Prof.^a M^a Jailine Mayara Sousa de Farias (DLEM/CCHLA/UFPB)
Examinadora

*À minha mãe, Marcely Leite Aires Bezerra,
pelo cuidado e dedicação que me dão
esperança para construir meu caminho.*

*Ao meu pai, Willames Bezerra Alves, cujo
exemplo de fé e paciência quero seguir.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu orientador fiel, o que seria de mim sem a confiança e fé que tenho nele?

Aos meus irmãos e avós, pelas tristezas e alegrias compartilhadas.

À professora Fabiana Ferreira da Costa, pela paciência na orientação e incentivo constante que tornaram possível a elaboração desta monografia.

À professora Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos, por todos os ensinamentos e confiança em mim. A minha formação não teria sido a mesma sem a sua pessoa.

Ao professor Fernando César Bezerra de Andrade, pelo convívio, alegre companhia, compreensão e amizade. Não poderia ser outra pessoa compondo a banca examinadora deste trabalho.

À professora Jailine Mayara Sousa de Farias, por ter prontamente aceitado o convite de participar da banca avaliadora. Foi uma grande alegria.

A Iago Lopes de Souza, pelo amor que me traz paz na correria da vida.

Aos meus colegas da graduação, pela amizade e produções compartilhadas, em especial à Gabriela Conserva, Jennifer Trajano, Tamires Santiago e Rafaela Costa; e à Daniele Domingues, por sua disponibilidade em ajudar.

Aos meus colegas do Programa de Antropologia Literária e Habilidades Sociais Educativas (PALHSE), pelo convívio inteligente e harmonioso.

A todos os professores da escola e do curso de Letras Português, que contribuíram para a minha formação.

*É que a leitura só se torna um prazer quando
nossa produtividade entra em jogo, ou seja,
quando os textos nos oferecem a possibilidade de
exercer as nossas capacidades.*

Wolfgang Iser

RESUMO

O trabalho em pauta tem por objetivo apresentar diferentes formas de ler/estudar o texto literário via análise da mediação realizada em uma sessão de treinamento do Programa de Antropologia Literária e Habilidades Sociais Educativas (PALHSE) para alunos dos cursos de Letras da Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2014. Como resultado, a partir da descrição da mediação na sessão, pode-se fazer uma extrapolação para a sala de aula, por ser uma situação similar. Para tanto, nos baseamos na articulação entre a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1996, 1999a, 1999b) e a Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semionovich Vygotsky (1989) apresentada por Santos (2009). Assim sendo, o professor deve se interessar por seus leitores em formação e ter em mente a importância das diferentes dimensões de mediação no processo da leitura literária. Diante disso, a presente pesquisa se mostra relevante para educadores, especificamente, da área de literatura, por apresentar estratégias para ensiná-la. A mediação realizada na sessão supracitada buscou preparar os participantes para a leitura do texto literário. A partir disso, observamos a influência positiva da mediação, feita pelo professor, aluno e também pelo texto, a fim de tornar a aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Interação. Mediação. Teoria do Efeito Estético. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyse the intervention realized in a training session of the Anthropology Literary and Educational Social Skills Program (ALESSP) for students of “Letras” from the Federal University of Paraíba in 2014, as a form to present different ways to work with literary texts. As a result, from the description of the session, a projection for the classroom can be made, for it is a similar situation. For this, we have based our studies in, based on the articulation between Wolfgang Iser's Theory of Aesthetic Effect (1996, 1999a, 1999b) and the Historical-Cultural Theory, by Lev Semionovich Vygotsky (1989) and presented by Santos (2009). Thus, the teacher should be interested in his / her readers in formation and have in mind the importance of the different dimensions of mediation in the process of literary reading. Therefore, the present research is relevant for educators, specifically in the area of literature, since it presents strategies to teach it. The intervention realized in the session had the objective to prepare the participants to the reading of the literary text. Thereafter, the positive influence of the intervention made by the teacher, students and by the text was observed, in order to make the knowledge significant.

KEYWORDS: Interaction. Mediation. Theory of Aesthetic Effect. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Representação da mediação oferecida pelas estruturas textuais ou pelo professor com base na ponte entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural. 20

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E A INTERFACE COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	13
1 Um novo olhar sobre (o ensino) (d) a literatura	15
CAPÍTULO II	
ENSINAR LITERATURA NUMA PERSPECTIVA	
MEDIADORA.....	20
1 Contextualizando a sessão do PALHSE.....	20
2 As diferentes dimensões de mediação para a leitura literária na sessão e em sala de aula.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34
ANEXO	36

INTRODUÇÃO

O texto literário é um espaço no qual se desenham hipóteses significativas que, perseguidas pelo leitor, permitem-lhe atribuir sentidos ao seu próprio mundo

SARAIVA. MÜGGE

O sistema de ensino de literatura vigente ressalta o antigo modelo de transmissão de conhecimentos preconizador da história da literatura, das intenções do autor, bem como da vanguarda seguida por este, tornando sua leitura um exercício diletante. É comum nas aulas de literatura o ensinamento exclusivo das escolas literárias, resumos de livros e análise de trechos avulsos, sem haver, portanto, a leitura do livro, ou, pelo menos, do texto na íntegra, logo, como consequência, a aprendizagem por parte dos educandos torna-se “decoreba”, ou seja, os alunos decoram as ideias transmitidas pelos professores sem se preocupar em aprendê-los ou assimilá-los.

Baseando-se em métodos formalistas, muitos professores não consideram que o sentido atribuído ao texto torna-se relativo, mutável, pois, leitores com repertórios e vivências distintas a interpretarão diferentemente. Sendo assim, esperam ser as interpretações dadas pelos alunos iguais as suas, porquanto, segundo os educadores, tais sentidos não atendem ao que o autor quis dizer. A posição do professor, nesse caso, torna-se a de detentor do sentido do texto.

Em vista disso nos indagamos sobre qual é a função da literatura e como trabalhar com a leitura literária em sala de aula. Visando a obtenção de respostas para essas perguntas analisamos contribuições importantes desenvolvidas pelos teóricos Lev Semenovitch Vygotsky e Wolfgang Iser. As duas teorias foram conjuntamente analisadas em busca de melhor compreendermos o leitor de literatura e de como esta pode favorecer ou não sua ampliação de sentidos de mundo (SANTOS, 2011, p. 68) através da mediação. Indo de encontro a vertente seguida por inúmeros educadores nas aulas de literatura, a teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser (1996, 1999a, 1999b), valoriza o leitor na materialização da obra, que, a saber, possui caráter virtual. Vygotsky (1989), em sua teoria histórico-cultural, destaca o saber individual. Ambos valorizam o repertório, isto é, os saberes, experiências do leitor real.

Iser disserta sobre a virtualidade da obra, isto é, a obra literária só se concretiza quando é lida, quando o leitor entra em contato com o texto. Essa afirmação nos permite pensar sobre as questões geradoras levantadas anteriormente. A função da literatura não

é descobrir o que o autor quis dizer ao escrever a obra, mas pensar sobre o que ocorre com o leitor quando este lê os textos ficcionais (SANTOS, 2009, p. 94).

A leitura do texto literário em sala de aula deve envolver a construção e a interação que tornam possível a experimentação de sentidos do texto por parte do aluno, produzindo uma significação. A obra só será atualizada quando o leitor, frente às lacunas existentes no texto literário, é levado a elaborar uma resposta ao sentido literário atingido, ocasionando um salto de qualidade afetivo-cognitivo e experiencial em sua vida. A obra é composta de pontos de indeterminação, logo, impressões sensoriais são necessárias para significá-la, ou seja, é importante a participação do indivíduo com o seu repertório; todavia, como o processo é dialógico ao mesmo tempo em que o leitor preenche as lacunas, os seus vazios cognitivos são também preenchidos, simultaneamente ele está se empoderando, se emancipando.

Diante disso, percebemos a importância de ensinar a literatura como um conteúdo na escola, pois, “a leitura de literatura por si só, a despeito de qualquer pedagogização que se lhe imponha, permite o alargamento e o autodesdobramento do ser humano, como aliás elaborado pela ‘antropologia literária’” (SANTOS, 2009, p. 243).

Sendo assim, visando a emancipação e o desenvolvimento da capacidade de leitura dos seus alunos, o professor deve observar o tipo de mediação apresentada pelo texto levado para sala de aula. Portanto, o repertório do leitor, isto é, o que ele já sabe, a leitura de mundo, ou, como nomeia Vygotsky, o NDR (Nível de Desenvolvimento Real) do sujeito, são informações cruciais, pois elas mediarão e influenciarão o leitor a continuar ou a abandonar a leitura, como, também, a atribuir sentido ao texto.

Nesse sentido, confirmada a relevância do ensino da literatura e sua mediação em sala de aula, o trabalho em pauta tem por objetivo apresentar diferentes formas de ler/estudar o texto literário via análise da mediação realizada em uma Sessão de treinamento do Programa de Antropologia Literária e Habilidades Sociais Educativas (PALHSE)¹ destinada a alunos de Letras. Para tanto, utilizaremos como fundamentação teórica a articulação feita por Santos (2009) entre os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, postulada por Vygotsky, a saber: formação de sentido e significado, instrumentos psicológicos, mediação e Níveis de desenvolvimento Real (NDR) e

¹ Programa ligado a projetos de ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2014, que objetivou ensinar conteúdos da Teoria do Efeito Estético e Antropologia Literária para estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia, bem como desenvolver, na área de literatura, habilidades sociais educativas na formação docente inicial dos licenciandos.

Potencial (NDP) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a interação texto-leitor, abordado por Iser, em sua Teoria do Efeito Estético.

Os quarenta e um participantes da sessão supracitada escreveram-se voluntariamente, via *e-mail*. Cumpre esclarecer o perfil dos sujeitos da pesquisa: discentes regularmente matriculados em qualquer das habilitações oferecidas pelo curso presencial de Letras do Campus I da UFPB. O minicurso ocorreu no ano de 2014, com alunos da graduação dos cursos de Letras vernáculas da Universidade Federal da Paraíba, campus I, João Pessoa – PB.

Para o desenvolvimento do objetivo aqui proposto, apresentamos no Capítulo I as duas teorias que fundamentam a pesquisa - Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Efeito Estético. No capítulo II, analisamos a mediação realizada na sessão do PALHSE com base nas teorias adotadas. Por fim, nas Considerações Finais, sintetizamos a consecução do objetivo proposto no presente trabalho de conclusão de curso, discutimos os resultados averiguados, suas implicações e indicamos proposições para futuras investigações.

CAPÍTULO I

TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E A INTERFACE COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semenovich Vygotsky, em sua teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem, estava interessado “naqueles processos que nos diferencia dos animais irracionais e nos torna exclusivamente humanos”, ou seja, “como o ser humano passa a ser humano?” (SANTOS, 2011, p.70). Para tanto, ele dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, que dizem respeito a

aquele tipo de atividade que se diferencia dos mecanismos mais elementares como ações reflexas, automatizadas ou processos de associação simples entre eventos. Seria, portanto, o tipo de atividade que nos diferencia dos outros animais (SANTOS, 2011, p. 71).

Ao buscar compreender as funções psicológicas superiores, Vygotsky defende serem esses processos culturais e não biológicos, ou seja, o indivíduo não desenvolve essas funções sozinho, nem tampouco basta estar vivo para adquiri-las: para que haja desenvolvimento e aprendizagem, o ser humano precisa se relacionar com o mundo, não diretamente, mas em uma relação mediada (OLIVEIRA, 1995).

Vygotsky diferenciou dois tipos de elementos mediadores, os instrumentos e os signos. Enquanto os primeiros “funcionam como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, tendo, portanto, uma orientação externa e proporcionando mudanças no objeto para o controle e o domínio da natureza”, os segundos “não modificam em nada o objeto da operação psicológica, a atividade é interna, dirigida para o controle do próprio indivíduo” (SANTOS, 2011, p. 74). Em suma, os instrumentos são ferramentas que auxiliam nas ações concretas e os signos nos processos psicológicos.

O termo função psicológica superior, segundo Vygotsky (1989), pode referir-se à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. O controle da natureza e o controle do comportamento apresentam uma relação mútua, conforme Santos (2011).

À medida que a espécie humana e o indivíduo evoluem e se desenvolvem, as operações externas, realizadas através dos instrumentos, se reconstróem em processos internos de mediação; esse método é denominado, por Vygotsky, de internalização. Tal

mecanismo é relativo às “representações mentais que substituem os objetos do mundo real” (OLIVEIRA, 1995, p. 35). Todavia, vale ressaltar, segundo Santos (2011, p. 76), serem essas representações reconstruídas internamente no indivíduo e não apenas copiadas das experiências externas.

Nesse sentido, Oliveira (1995) explica que, para Vygotsky, a linguagem está no centro dos processos superiores do indivíduo e fundamentalmente envolvida nos processos internos de mediação:

Os sistemas de representação da realidade- e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos-são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1995, p. 36).

Diante disso, compreendemos que os indivíduos aprendem quando estão imersos em um grupo social. Quanto mais os homens se relacionam entre si, mais desenvolvem o seu campo psicológico. Sendo assim, o desenvolvimento parte do social para o individual. Isso posto, conclui-se que o processo de internalização transforma e forma a consciência do indivíduo, empoderando-o das formas de comportamento oferecidas pela cultura.

Pelo exposto, percebemos ser o desenvolvimento do ser humano sucessivo e constante; nesse pensamento, Vygotsky demarca, no mínimo, dois níveis para explicá-lo. O primeiro é o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), relacionado às habilidades de realizar atividades sem a ajuda de outros. Já o segundo, o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) refere-se às capacidades de desempenhar tarefas com a mediação de pessoas mais avançadas. A distância entre esses dois níveis- real e potencial- é definida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e se refere ao caminho percorrido pelo indivíduo em busca de amadurecimento de funções, que se tornarão futuramente consolidadas, podendo ser realizadas sem a ajuda de outro (OLIVEIRA, 1995).

Santos (2009) articula essa perspectiva Histórico-Cultural com a Teoria do Efeito Estético, no tocante ao processo interativo texto-leitor de literatura. Para compreender a ponte feita entre as duas teorias, apresentaremos de uma forma concisa a teoria literária proposta, especialmente os conceitos dispostos na articulação defendida pela autora.

A teoria do Efeito Estético, que desemboca na Antropologia Literária, é relativamente nova. Ambas foram criadas pelo teórico literário alemão Wolfgang Iser (1996, 1999a, 1999b), tal como refere Santos (2009).

Na teoria do Efeito estético, o foco da leitura foi mudado do texto para o leitor, de modo que a preocupação se voltou em descobrir o efeito estético causado no leitor (experiências vividas por ele), através de seu contato com a ficção.

A teoria iseriana busca compreender o que ocorre com o leitor no momento da interação cognitiva e emocional com a literatura e como são atribuídos os sentidos. Ao interagir com o texto literário, o leitor atribui um sentido ao lido, que culminará numa *significação*, acontecimento no qual o sujeito leitor fornece uma resposta ao texto, que segundo Santos (2009), o auxiliará a compreender leituras mais complexas. A partir desses questionamentos, percebe-se que durante esse processo de interação texto-leitor, o leitor impõe sua subjetividade sobre o texto, de maneira que suas interpretações dialogam com a realidade em que está inserido. A significação é um acontecimento porque se concretiza na vida do indivíduo leitor através de sua experiência estética, fazendo-o gerar um produto referente a essa experiência, ao sentido atribuído.

Santos (2009) disserta sobre a Antropologia Literária, afirmando ser a ficcionalização uma necessidade humana, tão necessária que a leitura de um texto possibilita ao leitor a emancipação e a assinatura do pacto ficcional (ECO,1994) – a literatura passa a ter contornos de realidade.

Assim, a teoria de Iser, segundo Santos (2009), possibilita uma ponte com a teoria Histórico-Cultural descrita por Vygotsky, haja vista a teoria sociocultural permitir “um novo olhar sobre a literatura e como abordá-la de modo mais eficiente, metodologias sem efeitos adversos, e eficaz, estratégias que tragam resultados em sala de aula” (SANTOS, 2011, p. 84). A partir desse *link* podemos destacar o leitor do texto literário; sua interação com a literatura, bem como a importância da medição em sala de aula; os conhecimentos prévios dos alunos leitores, ou seja, suas disposições (NDR); o preenchimento de lacunas textuais, gerando emancipação; ademais, como a literatura ajuda a alargar a ZDP.

1 Um novo olhar sobre (o ensino) (d) a literatura

Na teoria sociocultural, o desenvolvimento acontece após a aprendizagem. Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre na interação sujeito-objeto, sob a mediação dos

instrumentos. Tais instrumentos são considerados mediadores sociais porque oriundos da interação interpessoal e têm por objetivo funcionar como ferramentas na ação do sujeito sobre o objeto, ação que, por sua vez, ao modificar o objeto, modifica a si própria e ao sujeito que a implementou (SANTOS, 2011).

Podemos articular essa ideia da interação sujeito-objeto, proposta por Vygotsky, ao método interativo texto-leitor de literatura, estudada por Iser. Segundo o teórico literário, é dessa interação que se constrói a experiência estética, processo no qual experimentamos o significado de um texto literário, gerando uma significação impulsionadora de um avanço no sujeito-leitor, consciente da atividade envolvida em sua apreensão. Nesse procedimento há uma modificação na forma como o leitor percebe o texto e a si mesmo, pois, o leitor ao criar o objeto estético, é transformado por ele.

Para Wolfgang Iser, o leitor formula o objeto estético em sua consciência e alcança o significado ou a experiência estética, elaborando a resposta ao significado, indicando uma significação. O sentido, para Vygotsky, envolve o significado, a reflexão sobre ele e a atividade envolvida em sua construção. Partindo do exposto,

Iser nomeia de significado ou sentido o que para Vygotsky denomina de significado, enquanto o termo significação utilizado por Iser é tido como sentido para Vygotsky, todavia, em conformidade ao exposto, as definições convergem justamente por ser a atividade mola propulsora para sua construção (SANTOS, 2011, p. 91).

A partir disso, a autora entende que a leitura do texto literário envolve construção e interação: eis dois termos primordiais para compreendermos a articulação feita entre as teorias Histórico-Cultural e a do Efeito Estético.

Ao pensar sobre as duas teorias, Santos (2011) afirma que o aprendiz/leitor formula o significado/sentido do texto (e/ou aprendizagem) por meio da atividade social e, partindo dessa construção e da sua consciência do processo, o aprendiz/leitor se (re) constrói. Dessa maneira, o leitor consciente da construção do seu objeto estético realiza, segundo a teoria sociocultural, uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, as teorias propostas se cruzam em pontos de interseção bastante fortes, a saber: interação, construção e emancipação, essas são a base da articulação tencionada. Ora, o leitor ao interagir com o texto e construir o sentido, aprende sobre o texto e sobre si mesmo, alcançando a emancipação (SANTOS, 2009).

Articulando as duas teorias, Santos (2009, p. 151) busca “promover uma reflexão acerca de determinados aspectos, sobretudo no que concerne à participação do leitor real no processo interativo texto-leitor”. A autora ressalta duas ideias centrais da

teoria vygotskiana para abordar as condições do leitor de literatura em contato com o texto literário. A primeira refere-se aos nossos pensamentos serem resultado de processos mediadores internalizados desenvolvidos culturalmente; logo,

isto significa dizer que não encontramos “o leitor”, no sentido universal do termo, portanto, caracterizar com muita acuidade o leitor da literatura seria incorrer no mesmo risco de definir rótulos para os textos literários (SANTOS, 2011, p. 85).

A segunda destaca que “a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes” (OLIVEIRA, 1995, p. 59), isto é, não é qualquer pessoa que efetuará qualquer tarefa com a ajuda de outro, isso dependerá do nível em que o indivíduo se encontra. Trazendo essa premissa para a estrutura textual, Santos (2011) expressa que não é qualquer leitor real, com a ajuda de outro, capaz de realizar a tarefa de construção de sentido na interação com um texto literário.

Sabendo disso, o professor de literatura precisa conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo dos seus alunos para escolher leituras em que sejam possíveis o preenchimento das indeterminações daquela estrutura textual, por parte dos estudantes, porque nem sempre o texto consegue fazer a mediação e nem sempre o leitor real possui repertório, ou conhecimentos prévios, para entendê-lo. Dito de outra maneira: o NDR (Nível de Desenvolvimento Real) dos sujeitos precisa estar em consonância com as exigências do texto. Fazendo isso, o professor estimulará seus alunos a realizarem leituras que exigem maior nível cognitivo, visando a emancipação.

Em síntese: com a mediação adequada o leitor pode evoluir em sua interação com o texto, tornando-se capaz de se colocar em implicitude² e construir o objeto estético formulando uma significação para este efeito. Se ao invés disso a mediação estivesse acima do NDP (Nível de Desenvolvimento Potencial) do leitor/aluno, então ele

não conseguiria compreender o texto, visto que a solicitação estaria além de suas condições presentes. Por outro lado, se o texto estivesse aquém do NDR do leitor, ele também não o compreenderia, pois se desmotivaria frente a nenhum tipo de desafio e, portanto, não empreenderia uma tarefa sem acréscimo a sua experiência (SANTOS, 2011, p. 86).

² A definição de *leitor implícito*, segundo Iser (1996, v.1, p.73), se refere àquele que “não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. [...] A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor”. Diante disso, o leitor real colocar-se em implicitude significa seguir a estrutura textual, preenchendo os vazios.

Com base nessa discussão, o entendimento do texto será possível quando este se concentrar na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) dos leitores reais: para construir sentido, o leitor precisa partir do que ele já sabe através da mediação realizada por meio das estratégias textuais.

Santos (2011) frisa ser a ZDP construída nas interações sociais, sendo assim, é possível o professor identificar os níveis de Desenvolvimento Real e Potencial dos seus alunos, de modo que as leituras e atividades organizadas em sala de aula estejam dentro dos limites da ZDP dos indivíduos. Partindo do plano social da interação com o texto, o indivíduo/aluno, ao construir o objeto estético, internalizará os significados para o plano individual.

Uma implicação teórica deve ser destacada na mediação do texto literário: a Zona de Desenvolvimento Proximal na interação texto-leitor deve ser considerada; quando não, conforme Santos (2011):

não há construção de significado nem de sentido, porque sequer pode haver interação no sentido objetivo do termo, nem tampouco atividade. Se o significado promove um salto qualitativo do leitor, então é porque a ZDP foi respeitada, caso contrário, o salto não seria possível (SANTOS, 2011, p. 91).

Sendo assim, a formulação do objeto estético só será realizada por um leitor (real) se houver a consideração da ZDP.

Vejamos a figura abaixo:

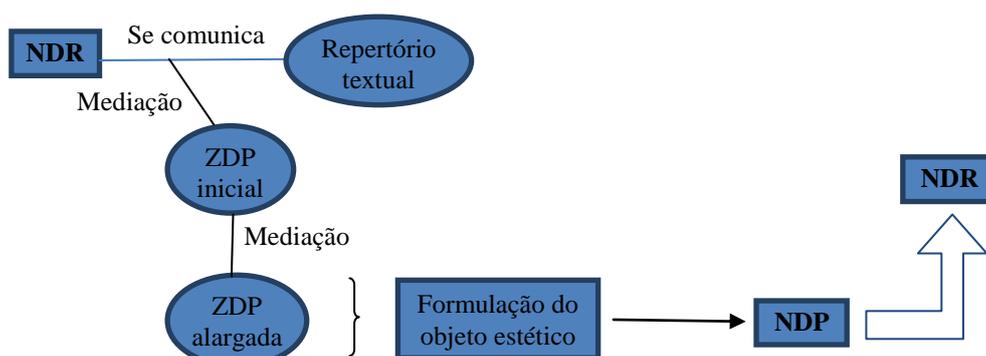


FIGURA 1- Representação da mediação oferecida pelas estruturas textuais ou pelo professor com base na ponte entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural.

Depreende-se, portanto, como descrito na FIGURA 1, que para o leitor ler literatura de uma forma significativa, o texto deve estar em concordância com o seu NDR (Nível de Desenvolvimento Real), precisando conter algo familiar o qual funcione como ponte entre ele e o leitor. Estabelecido o elo entre texto e leitor as ZDPs (Zonas de Desenvolvimento Proximais) serão ativadas e alargadas, impulsionando os NDPs

(Níveis de Desenvolvimento Potenciais) cada vez mais para frente, e convertendo-os, através da mediação, em NDR. Nas palavras de Santos (2011):

O alargamento da ZDP acontece quando os Níveis de Desenvolvimento Potencial são alcançados, transformando-se em Níveis de Desenvolvimento Real, favorecendo uma base para o início da comunicação com textos de apreensão ainda mais complexa (SANTOS, 2011, p. 94).

Para que o leitor se comunique com o texto, o repertório deve ser a ponte entre ambos. Como já mencionamos, o repertório do texto deve ser associado ao NDR do leitor real a fim de um reconhecimento de algo familiar no texto, por parte do leitor, caso contrário haveria uma desmotivação da leitura por estar o NDR abaixo ou acima das exigências oferecidas pela estrutura textual e não em concordância.

Como observado por Santos (2011), partindo do NDR do leitor, correspondente ao repertório no texto, a interação será mediada pelas estruturas textuais e pela intervenção do professor com o intuito de efetuar a formulação do objeto estético, além de atingir o NDP. Logo, o leitor avançará em leituras posteriores atingindo um novo e alto patamar na interação texto-leitor, “pois o NDP atingido na leitura anterior funcionará, a partir de então, como NDR” (SANTOS, 2011, p. 97).

Como é possível verificar, o estudo desenvolvido pela articulação entre a teoria iseriana e vygotskiana traz contribuições oportunas em relação à consideração sobre como ensinar literatura. O professor consciente dos processos vivenciados pelo leitor quando este atualiza os textos ficcionais ajudará seus alunos na concreção do objeto estético. É o que veremos no próximo capítulo, ao descrevermos as atividades desenvolvidas em uma sessão de treinamento em Antropologia Literária e Habilidades Sociais Educativas oferecida a alunos de Letras.

CAPÍTULO II

ENSINAR LITERATURA NUMA PERSPECTIVA MEDIADORA

1 Contextualizando a sessão do PALHSE

O estudo que ora desenvolvemos é o resultado da experiência alcançada através de uma sessão de treinamento oferecida pelo Programa de Antropologia Literária e Habilidades Sociais Educativas (PALHSE), direcionada a alunos das distintas graduações em Letras, e que integrava projetos da tríade ensino, pesquisa e extensão. O projeto a que estávamos ligados, a saber, “Revelando Habilidades Sociais Educativas pela Antropologia Literária: empoderando a formação de licenciados (as) em Letras”, vinculado ao PROBEX, objetivava aperfeiçoar os futuros educadores nos conteúdos procedimentais para o ensino da Literatura com base na Teoria do Efeito Estético e na Antropologia Literária, do teórico literário Wolfgang Iser, arcabouços teóricos pouquíssimo estudados, especialmente, na universidade a qual estamos ligados.

É importante destacar que para a realização da sessão, criamos um novo conteúdo procedimental, já definido por Zabala (1998) e Valls (1996), com o intuito de trabalhar a leitura literária na escola. Nesse contexto, conforme as considerações dos autores, foram privilegiadas a reflexão, a compreensão, a discussão, a análise e a aplicação acerca dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Para a criação deste novo conteúdo procedimental, realizamos vinte e sete reuniões no ano de 2014, com o objetivo de discutirmos assuntos referentes à Antropologia Literária, organizarmos sessões didáticas e orientarmos as atividades integradas entre os projetos que formavam o programa.

Inicialmente estudamos os conceitos do livro *Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface*, da professora Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (2009). Enquanto estudávamos a teoria, líamos livros literários³ para que

³ As obras utilizadas foram:

BASTOS, Augusto Roa. *Contravida*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
 COUTO, Mía. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
 _____. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005
 KADARÉ, Ismael. *Abril despedaçado*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991
 LINS, Osman. *Nove, novena: narrativas*. 4. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
 McCARTHY, Cormac. *A estrada*. Alfaguara Brasil, 2007.
 RAMOS, Graciliano. *Infância*. José Olympio,
 TORRES, Antonio. *O cachorro e o lobo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
 _____. *Os homens dos pés redondos*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
 _____. *Essa Terra*. Record, 2005.

pensássemos o sentido da obra para nós, formulássemos objetos estéticos, com base nas perspectivas do narrador, personagem, enredo e leitor fictício (pessoa para quem o autor pensa estar escrevendo, estando ela inscrita na estrutura textual).

Após as leituras, estudamos e discutimos ensaios, teses e monografias⁴ a fim de relacionarmos os livros lidos com os conceitos da teoria do efeito estético. Depois, os orientadores do programa, Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos e Fernando César Bezerra de Andrade, organizaram seminários⁵ para que pudessem observar a postura dos bolsistas e voluntários ao se apresentarem e analisar se dominavam a teoria.

Na semana que antecedeu à apresentação dos seminários, tivemos um treino no uso de paralinguísticos oferecido pela professora Carmen Sevilla. Neste dia, exercitamos tom de voz, latência, fluidez, força e a postura.

Ao todo, organizamos três sessões didáticas, após a fase de aprofundamento teórico. Duas com os alunos do curso de Pedagogia e uma com os de Letras. Primeiramente fazíamos um planejamento e depois o transformávamos em um plano. Aqui, como já foi descrito, relataremos o plano da sessão com os licenciados do curso de Letras.

O conteúdo procedimental e as teorias utilizadas para fundamentar o trabalho em pauta, a saber, as teorias de Iser e Vygotsky, é importante ressaltar, estão em consonância com os documentos oficiais sobre o ensino da literatura. A Base Nacional Comum Curricular, — apesar de não ter sido ainda aprovada, é um conjunto de orientações que deverão nortear os currículos das escolas públicas e privadas em todo o Brasil, nele tanto no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) quanto no Ensino Médio, a importância da literatura é enfatizada e é colocada como um dos objetos de estudo a que os estudantes têm direito —, afirma ser a leitura das obras literárias imprescindíveis, pois “ampliam o universo de referências culturais e as respostas sobre o estar no mundo”, além de propiciarem “o deslocamento necessário para a compreensão da diversidade sociocultural, aprofundando a percepção da condição

⁴ SANTOS, C.S.G. Retábulo de Santa Joana Carolina: uma tessitura sagrada entre espaço, ambientação e atmosfera. In: FERREIRA, E.(org.). *Vitral ao sol: ensaios sobre a obra de Osman Lins*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004

_____. As Mulheres de Tejucupapo e a Hora da Estrela: os entre-lugares onde Rísia e Macabéa (não) se encontram. In: *Investigações. Linguística e Teoria Literária*. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFPE. v 18, n. 1, jan/2005.

_____. A concepção social de infância na obra de Graciliano Ramos. In: *Investigações. Linguística e Teoria Literária*. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFPE. v. 1, n. 1, jan/2004.

_____. Esse narrador. (s/d)

COSTA, Fabiana Ferreira da. *A Mimesis, os Estudos Culturais e a Balada da Infância Perdida: a literatura em questão*. Tese (doutorado)- Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

⁵ Os livros estudados e apresentados foram:

ROCHA, J. C. de C. (Org.). *Teoria da ficção: indagações a obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.

ISER, W. *Prospecting: From reader response to literary anthropology*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1993.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo, Moderna, 1999.

SANTOS, C. S. G. dos. *Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface*. Recife: Bargaço, 2009.

humana vista por outros e diversos ângulos” (BRASIL, 2016, p. 96). Durante cada ano da escolaridade a formação literária deve estar presente garantindo a continuidade do letramento literário. Essa ênfase também é feita nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), ao buscar ratificar a importância da presença da literatura no currículo do ensino médio. Neste documento, inclusive, existe um capítulo destinado apenas para os conhecimentos de literatura.

Nos documentos supracitados, o ensino da literatura deve centralizar o seu foco na leitura integral do texto literário. Este aspecto é importante, visto que a literatura permite ao leitor vivenciar outras experiências, alcançando sua emancipação, mas para isso, a leitura efetiva do texto precisa ser realizada. Isto é, fragmentos e resumos de obras literárias não permitem a autointerpretação humana, a vivência de novos mundos, e, por consequência, a emancipação do leitor. Como veremos a seguir.

2 As diferentes dimensões de mediação para a leitura literária na sessão e em sala de aula

No presente Capítulo, em síntese, além das teorias literárias iserianas – Teoria do Efeito Estético e Antropologia Literária, abordaremos a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, considerando a importância do fazer docente e da mediação do professor na construção do saber. Destacaremos como se desenvolveram as atividades na sessão realizada com os licenciados do curso de Letras e a importância da divulgação de tais saberes para a formação de professores, a qual se deu a partir das teorias supracitadas. Desta forma, apresentaremos cada um dos momentos da sequência didática, a fim de discutirmos as diferentes dimensões da mediação do objeto de conhecimento para as quais o professor deve observar na sua prática de ensino.

A sessão em destaque teve a sua estrutura formada a partir de vivências-atividades que visam desenvolver a interação social entre os participantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p.101), e sínteses teóricas com o objetivo de empoderar os licenciandos no que diz respeito às Teorias do Efeito Estético e Histórico-Cultural, a fim de demonstrar a futuros professores os distintos estágios da assimilação do saber. A capacitação de alunos acerca de como se deve mediar o texto literário a partir da Antropologia Literária mostrou ser uma experiência de suma importância, tendo em vista ser uma teoria pouco estudada na graduação. Além disso, o conhecimento dessas teorias pode evitar uma aula monopolizada, no qual o professor é o único detentor do

conhecimento, não permitindo uma troca com os seus alunos, já que tais estudos valorizam a interação.

Tal como Vygotsky destaca a necessidade de construção de relações para o desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito, e para aquisição do saber, acreditamos ser essencial a interação e mediação também no contexto de ensino e, sobretudo, na área da literatura, em razão de ser esta uma “imitação”⁶ do mundo real, logo social. Por isso privilegiamos as perspectivas dos teóricos adotados, especialmente por valorizarem o saber individual, ou seja, considerarem o sujeito e a sua leitura de mundo, a sua história, valores, idiossincrasias, aspectos considerados por Lev Semionovich Vygotsky e Wolfgang Iser em seus arcabouços teóricos, volumes que dão subsídios para a intervenção do professor e para que este potencialize os saberes do seu alunado levando-o à emancipação.

O conceito de mediação, como vimos, é primordial para entendermos as concepções de Vygotsky. Segundo o autor, a relação entre o homem e o mundo não é direta, mas sempre mediada por sistemas simbólicos (sistemas de representação da realidade). Oliveira (1995, p. 26) define a mediação como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. Essa ferramenta de interação torna-se pertinente em sala de aula, porque é através da relação com os outros (professor, colegas) que o aluno se constrói como ser psicológico individual (OLIVEIRA, 1995).

Na escola, é o professor quem apresenta aos alunos o objeto (o signo fornecido pela cultura), a fim de que eles construam a representação simbólica para compreenderem tal objeto. Para Vygotsky os sistemas simbólicos são essenciais para a comunicação humana e a literatura é um sistema simbólico. É importante ressaltar que a mediação dos conhecimentos não se resume a interações entre as pessoas: professor/aluno e aluno/aluno, mas inclui os textos: aluno/texto.

As vivências estruturadas na sessão de treinamento contribuíram tanto para o desenvolvimento de relações entre os participantes e bolsistas, quanto para prepará-los no que diz respeito à busca de atribuições de significados para o texto, vídeos etc. Com a partilha de interpretações dos alunos houve uma troca de experiências mediadas por tais sistemas simbólicos que permitiram a partir de uma experiência interpessoal um alargamento da subjetividade de cada participante. Uma experiência vivida num nível

⁶ A literatura não é uma imitação do mundo real no sentido de ser um reflexo, um espelho da realidade. O mundo representado na literatura é “como se” fosse um mundo real, mas não é, visto que um outro mundo é criado, fabricado. A literatura mantém um lastro com a realidade, porém, não se confunde com ela. É preciso haver esse lastro, pois senão a própria recepção da obra não aconteceria (Cf. COSTA, 2010, nota 4 deste Capítulo).

interpessoal, vivenciada com os outros participantes, é reelaborada num nível intrapessoal, internamente, transformando-se numa atividade intrapsicológica, ou seja, a total internalização do conceito. Fazendo um contraponto entre a mediação nas vivências e no ensino da literatura podemos esquematizar da seguinte forma:

Mediação na sessão	Mediação em sala de aula
Facilitador/Participante	Professor/Aluno
Participante/Participante	Aluno/Aluno
Participante/ vídeo, texto literário etc.	Aluno/ texto

Iniciamos a sessão de treinamento com a realização de uma vivência intitulada “*Esse livro sou eu*”, reservada à apresentação dos participantes e facilitadores, e, sobretudo, à troca de experiências acerca da literatura. Para a realização dessa atividade foi exibida a cena do filme *Fahrenheit 451* em que os personagens precisam memorizar uma obra para perpetuá-la porque vivem em uma sociedade na qual os livros são queimados para não serem lidos. Depois, solicitamos aos participantes que se apresentassem e dissessem qual livro escolheriam se estivessem na mesma situação. Esta vivência nos permitiu conhecer os nomes dos alunos, também seus gostos literários, e máxime nos forneceu pistas sobre o NDR e repertório literário dos estudantes, ou seja, seus conhecimentos prévios relativos às leituras, tal como descrito nos objetivos gerais do componente Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Desenvolver estratégias e habilidades de leitura - antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreender sentidos gerais do texto, identificar assuntos / temas tratados nos textos, estabelecer relações lógicas entre partes do texto – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários (BRASIL, 2016, p. 97).

Em momentos anteriores ao minicurso, foi realizada uma seleção de um texto literário a fim de contextualizarmos as atividades da sessão. A partir da escolha propomos uma *vivência cognoscitiva emocional*, nomeada de “*Mensageiro por acaso*”. Esta vivência objetivava preparar os aspectos cognitivos e emocionais dos alunos para o assunto a seguir, a saber: o contato com o texto literário. Para a realização desta

vivência, entregamos cartões aos participantes e pedimos a eles que pensassem numa mensagem positiva para alguém presente na sala (podia ser sobre a aparência, algo que tenham dito anteriormente, uma afirmação ou uma pergunta). Explicamos, então, que algumas seriam interpretadas por um intermediário. No cartão, deveriam escrever o nome do emissor, do destinatário e o recado.

Após a recolhida dos cartões, alguns participantes voluntários deveriam pegar uma mensagem e escolher uma ação para acompanhá-la (disponível em um repertório de ações do facilitador⁷), encenando-a. Posteriormente, pedimos para que os emissores compartilhassem se a interpretação da mensagem ocorreu segundo as suas expectativas e discorressem sobre a experiência.

Este momento permitiu um envolvimento do grupo, gerando uma discussão sobre as diferenças existentes no processo de comunicação da mensagem. Atividades de grupo como essa se mostram imprescindíveis num contexto escolar, a relação entre alunos é fundamental, pois como o funcionamento psicológico, segundo Vygotsky, é social e histórico, os elementos mediadores entre o homem e o mundo serão fornecidos entre os homens (OLIVEIRA, 1995). No caso do texto literário, compartilhar a leitura é importante para a formação de leitores literários. Rouxel ressalta a importância do debate interpretativo em sala de aula:

A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores; lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (2013, p. 23).

O aluno aprende em grupo, ao se envolver com seus colegas, portanto esse papel não se restringe apenas ao professor. Entendemos, contudo, que a escola:

da sala de aula ao recreio, pode proporcionar o espaço-tempo da releitura da própria leitura pelo confronto com a leitura alheia, pode potencializar o individual pelo coletivo e vice-versa nas conversas e debates da leitura de cada aluno ou aluna (CHIAPPINI, 2005, p. 1).

Isto posto, podemos entender o que foi elucidado por Freire ao afirmar: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 71). Fazendo um contraponto entre essa definição e o que foi proposto por Vygotsky, percebemos como educador e educando integram o

⁷ Lista de ações do facilitador: segurar a mão; piscar o olho; sorrir; chorar; dançar; abraçar; gritar; sussurrar; bocejar; gaguejar; ajoelhar; cantar; caminhar; pular; cambalear.

mesmo processo, ambos aprendem juntos, prevalecendo a troca de informações, o diálogo e a interação de saberes com o intuito de produzirem conhecimento.

Nesse ponto de vista, é possível observar que os participantes ao compartilharem suas ideias e interpretações, demonstram como a literatura lhes permite pensar sobre o seu próprio estar no mundo e sobre o mundo, além de vivenciarem outras experiências. Rouxel (2013) ressalta essa questão ao afirmar ser a literatura exploradora da experiência humana, que a leitura literária permite o enriquecimento do imaginário e da sensibilidade por meio da experiência fictícia, isto é, a autora vai ao encontro do pensamento de Iser, no qual ficcionalizar é uma necessidade humana, e a partir disso, Santos (2009) explica que o motivo do ensino de literatura nas escolas liga-se a essa necessidade a qual possibilita emancipação. Em suma, é preciso ressaltar que a ficcionalização permite a autointerpretação humana, por isso, a literatura é ainda tão importante na formação do ser humano e não é puro diletantismo, como ressaltou Santos (2009).

Para promover a ficcionalização, por parte da turma, do objeto de leitura, o professor deve instigar em seus alunos o desejo em realizá-la, portanto, é relevante um momento inicial de aproximação entre eles e o texto literário. Nesse caso, a *Vivência cognoscitiva emocional* assume esse papel de motivar os estudantes, através de atividades lúdicas, para o contato com o texto proposto.

Nesse sentido, a vivência foi elaborada a partir de um aspecto do texto literário escolhido, com o intuito de promover uma ligação com os aprendizes, ademais acessar seus Níveis de Desenvolvimento Real (NDR). Isto porque, quanto mais os alunos reconhecem no texto traços conhecidos por eles, mais se sentirão motivados para estabelecer novos significados; o repertório textual deve oferecer ao leitor algo familiar, a fim de haver uma comunicação entre eles (SANTOS, 2011).

Seguindo este critério, a vivência em questão recebeu o nome de “*Mensageiro por acaso*”, relacionando-o a uma característica do texto escolhido “Boatos, apenas boatos” (ANEXO 1), da escritora paraibana Jennifer A. Trajano. A aproximação foi feita justamente com o título do conto, explorando as indeterminações existentes durante a comunicação.

Tratando da seleção do texto literário, o professor deve levar em conta ser o sujeito-leitor, conforme Santos (2009), considerado autor da obra que lê, visto que, pela teoria do efeito estético, a obra se dá na interação texto-leitor; sendo assim o texto que levará para sala de aula deve ser analisado objetivando emancipar seus alunos-leitores.

Desta forma, a estrutura textual não deve estar nem abaixo do Nível de Desenvolvimento Real (NDR) dos estudantes, nem além, pois, no primeiro caso, haveria uma desmotivação por parte dos leitores, por não existir nenhum tipo de instigação que os impulsionassem a crescer em suas experiências, e, no segundo, o leitor não conseguiria se comunicar com o texto, por ser além de suas capacidades cognitivas atuais.

O professor e o texto atuam na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal); todavia, Vygotsky não defende com isso um aprendizado estático, no qual somente o educador detém o conhecimento e os estudantes o recebem. Como mediador ele observa as habilidades já possuídas pelos alunos em busca de fazê-los adquirir as condições necessárias para a construção de sentidos do texto. Neste processo dinâmico, cabe ao docente mediar o conhecimento e ao aluno reelaborar e reconstruir o que lhe foi transmitido. Com a intervenção pedagógica (ZDP), os alunos, partindo do que já dominam (NDR), apreenderão o texto, atribuindo-lhe, cada um, significados diferentes e poderão, futuramente, realizar leituras cada vez mais complexas (OLIVEIRA, 1995).

Desse modo, levamos em conta esses critérios ao escolhermos o conto utilizado no minicurso. A mediação apresentada pela estrutura textual estava de acordo com o NDR dos participantes, mas abaixo do NDP (Nível de Desenvolvimento Potencial), pois se estivesse aquém do NDR haveria uma desmotivação por não oferecer avanços cognitivos aos estudantes, por outro lado, se estivesse além do NDP, a leitura não se realizaria por estar acima das suas capacidades possíveis, o texto seria, em outras palavras, incompreensível.

Posteriormente, compartilhamos que a vivência foi um preparativo para o conto “Boatos, apenas boatos”. Este momento serviu para situar os alunos a respeito do texto literário sugerido, bem como apresentar a escritora paraguaia, Julia Catalina Solomon Gonzalez (pseudônimo criado para Jennifer Trajano). Isto foi necessário, tendo em vista ser a autora verdadeira aluna do curso de Letras e, portanto, colega dos participantes. Deste modo, havia a preocupação que esta familiaridade com a autora do texto inibisse a análise crítica do conto. Após a sessão, a identidade real da autora foi revelada.

Logo após a *Vivência cognoscitiva emocional* e a apresentação do texto e da autora fictícia, o conto foi representado em forma de monólogo. Durante a encenação, duas músicas foram interpretadas, a saber: *Resposta ao tempo*, de Aldir Blanc e Cristovão Bastos (2010) e *Quando eu olho para o mar*, de Alceu Valença (2014). Tanto o monólogo como as músicas servem como elementos mediadores, permitindo aos

participantes vivenciarem o texto em abordagens e linguagens diferentes, além de perceberem outras perspectivas quando tivessem contato com o texto escrito.

Nesse sentido, entendemos que o professor, ao unir a Literatura com outras artes em suas aulas, como a música, teatro e pintura, possibilita aos seus alunos um caminho para o desenvolvimento das suas capacidades de interpretação, pois à medida em que os estudantes têm acesso aos sistemas de signos por outras pessoas mais experientes no uso desses signos, mais poderão aprender e ampliar seus conhecimentos (SALA, GOÑI, p. 259).

Contudo, isso não significa dizer que os outros meios para contar a história, como o monólogo, no caso da sessão, substituem o contato com o texto literário, pelo contrário, estes devem ser uma ferramenta/um elemento mediador para aguçar nos leitores o desejo de ler o texto, a fim de vivenciarem suas próprias experiências. Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), a experiência literária será alcançada com o contato efetivo com o texto, só assim, os alunos ampliarão seus horizontes. Pensando nisto, ao término do monólogo, entregamos aos participantes o conto para a realização de uma leitura individual.

Ao propormos a realização da leitura individual, baseamo-nos nos objetivos da teoria do efeito estético: “compreender a literatura no momento em que o leitor com ela interage”, o que está em consonância com os próprios documentos oficiais:

Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva (BRASIL, 2006, p. 60).

O contato individual com o texto possibilita a produção de sentidos partindo das nossas experiências anteriores. A preocupação principal da teoria do efeito estético são os diversos efeitos que o texto pode provocar em diferentes leitores em potencial, logo, o significado da obra é produzido na relação comunicativa entre texto e leitor. Por isso, neste estudo, a Teoria Histórico-cultural foi analisada convergencialmente com a Teoria do Efeito Estético, pois ambas dialogam com a ideia de que para haver aprendizado, a interação faz-se necessária. Segundo Vygotsky, o processo de ensino-aprendizagem ocorre conjuntamente, por envolver aquele que ensina aquele que aprende e a relação entre ambos (OLIVEIRA, 1995).

Uma obra literária não é completa sozinha, porque necessita da interação entre o texto e o leitor para produzir um significado, e como resultado dessa interação, surge o

efeito estético. Os textos literários possuem um grau de subjetividade, ou seja, nem tudo está explícito. No campo da literatura os textos possuem vazios que são preenchidos pelo leitor no momento da interação entre estes. O modo como cada um preenche esses vazios será guiado pelo seu repertório, que se refere às experiências anteriores do indivíduo auxiliando-o em uma busca de sentido para o texto.

Durante a leitura ocorre uma experiência estética, resultado de uma interação texto-leitor bem sucedida, ao construir o objeto estético, atribuímos sentidos ao texto, criamos significados. Estes surgem de acordo com nossos conhecimentos prévios e nossa cultura, que vão ao encontro às estratégias textuais (possibilitando o preenchimento de vazios). Quando efetuamos uma resposta a essa experiência estética, trazendo os sentidos construídos para a nossa realidade prática, vivenciamos a significação. Nesta perspectiva, propomos a *Vivência de significação* como uma forma de o professor, como mediador, instigar seus alunos a expressarem suas impressões acerca do texto, bem como relatarem sobre os efeitos experimentados no momento da leitura.

Esta vivência permite a socialização das experiências de leitura dos alunos, bem como das múltiplas interpretações permitidas pelo texto literário. Os alunos apresentam os sentidos formulados por eles e descobrem outros observados por sua turma, podendo até construir novos sentidos a partir da análise dos seus colegas, isto porque “como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação” (OLIVEIRA, p. 48). Sendo assim, os significados e sentidos mudam para os indivíduos na medida em que eles se relacionam com outras pessoas, como o professor e os demais alunos, no caso da escola.

Além disso, a realização desta vivência tem o propósito de oferecer aos alunos uma emancipação progressiva em suas leituras, tornando-os capazes de efetivar outras cada vez mais complexas, ou seja, que exigem maior nível cognitivo, criando Níveis de Desenvolvimento Potencial (NDP) e possibilitando o alargamento dos seus repertórios, do modo que afirmam as OCEM (2006, p. 59-60): “a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto”. Portanto, quanto mais os estudantes se apropriarem do texto, mais avançarão em suas experiências estéticas.

A vivência nomeada “*Ecoando amor*” inicialmente serviu para que os participantes compartilhassem suas impressões acerca do conto *Boatos, apenas Boatos*.

A facilitadora mediava este momento relacionando a fala dos alunos sobre suas experiências individuais com as particularidades do texto.

Após a socialização das sensações provocadas pela leitura, ouvimos a interpretação da música *Na primeira manhã*, de Alceu Valença (2000), com o intuito de estabelecer um *link* com um aspecto do conto, sobretudo apresentar aos participantes outra forma de texto que dialoga com a literatura. A canção foi escolhida por trazer em sua composição figuras de linguagens relacionadas à “solidão amorosa”, umas das temáticas abordadas no conto.

Em seguida, foram distribuídas pequenas frases com comparações relacionadas à perda de algo ou alguém amado, com base na estrutura da música. Então, a facilitadora solicitou que alguns participantes as lessem em voz alta para o grupo, expondo como as compreenderam e lhes tocaram. Por fim, ela instruiu que, se possível, pensassem para si uma nova comparação, a partir de suas experiências pessoais e compartilhassem com o grupo.

Tencionando uma mudança em relação ao clima reflexivo sobre situações de desamparo provocadas por ausências de algo ou alguém, propusemos que cada participante escolhesse um par e dissesse um para o outro o que gostariam de ouvir em relação ao amor.

Logo após, efetivou-se uma *síntese teórica* com os principais conceitos da teoria do Efeito Estético e da Antropologia Literária, foram eles: vazio, repertório, formulação do objeto estético, significação, perspectivas textuais (leitor fictício, personagem, enredo, narrador), estratégias textuais, tema e horizonte, perspectivas textuais e ficcionalização. Na medida em que a facilitadora explicava cada conceito, construía relações com cada atividade da sessão mostrando-lhes uma maneira de ensinar literatura.

Por fim, realizamos a última vivência, a da significação da teoria. A facilitadora anunciou que seria exibido “*The Affair*”, vídeo produzido para a campanha “*It’s more than you imagined*” da HBO, em que uma mesma história é contada de ângulos diferentes, sendo cada um deles relevante para a sua compreensão. Sendo assim, separou a turma em quatro grupos: o primeiro observou o ângulo do esposo, o segundo o da esposa, o terceiro observou o da empregada e o quarto o do amante. Após a exibição, discutiu com os participantes quais impressões tiveram ao longo da trama e os diferentes sentidos atribuídos à história de acordo com o ângulo observado. Em seguida, solicitou aos grupos a relação da experiência com os conceitos da teoria do Efeito

Estético de Iser apresentados anteriormente. Esta atividade permitiu que os participantes colocassem em prática as definições aprendidas, tornando visível o avanço dos seus Níveis de Desenvolvimento Potencial (NDP). No encerramento da sessão, foram apresentados a verdadeira autora do conto e os integrantes responsáveis pela realização do minicurso.

Em resumo das principais ideias apresentadas neste capítulo, ressaltamos que as vivências desenvolvidas na sessão buscaram estimular os participantes a entrarem em contato com o texto, bem como fornecerem respostas ao lido. Evidenciamos a importância da determinação do nível cognoscente dos alunos, assim como proposto na vivência de apresentação “*Esse livro sou eu*”, pois, para o professor trazer uma nova leitura, é necessário retomar o que os alunos já conhecem para construir articulações durante suas aulas. Conhecer os saberes prévios dos aprendizes, como proposto na vivência de apresentação descrita na página 26, não só evita uma aula monótona, na qual o professor apenas transmite conhecimentos sobre o texto, mas auxilia-o na construção de sentidos a partir das leituras já realizadas pelos seus alunos.

Observamos que a atividade sugerida na *vivência cognoscitiva emocional* utilizou um elemento do conto como uma forma de motivar os alunos a ler o texto e reconhecer nele algo familiar. Ao mediar esta vivência, o professor deve buscar estabelecer relações entre o repertório dos estudantes e o texto a ser lido e ajudá-los na formulação do objeto estético diante dos vazios textuais.

Fazendo isso, o professor, como mediador, oferecerá aos alunos as chances necessárias para o envolvimento com o texto ficcional, visando a formulação do objeto estético, tais formulações são possíveis de serem visualizadas com a *vivência de significação*. Através da leitura e sua socialização, os alunos atingirão diferentes Níveis de Desenvolvimento Potencial (NDP), alcançando a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo apresentar diferentes formas de ler/estudar o texto literário via análise da mediação realizada em uma Sessão de treinamento do Programa de Antropologia Literária e Habilidades Sociais Educativas (PALHSE) para alunos dos cursos de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, utilizamos como fundamentação teórica a articulação feita por Santos (2009) entre a Teoria do Efeito Estético, de Iser (1996, 1999a, 1999b), e a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky (1989). Observamos que o presente estudo oferece um novo conteúdo procedimental a docentes da área de literatura, pois além de mostrar estratégias de ensinar literatura privilegiando a interação texto-leitor, apresenta diferentes formas de mediação do texto literário.

Para a concretização do objetivo deste trabalho, analisamos atividades desenvolvidas na sessão de treinamento supracitada oferecida para alunos do curso de Letras. A partir da descrição da mediação na referida sessão, pode-se fazer uma extrapolação para a sala de aula, por ser uma situação similar. A mediação realizada no minicurso procurou preparar os alunos para o contato com o texto literário. Percebemos como a obra literária propicia a construção de sentidos, por parte dos alunos, através do preenchimento dos vazios apresentados pelo texto, afirmando como o processo de leitura faz sentido. E, para que haja a constituição de sentidos literários, notamos a relevância da mediação social, pois é por intermédio dela que nos relacionamos com o mundo e, no caso da literatura, com o texto ficcional, propiciando a emancipação.

Sendo assim, buscou-se despertar o interesse dos educadores da área de literatura em apreciar o leitor e sua interação com o texto; ademais, conscientizá-los sobre seu papel de mediadores no processo da leitura literária, pois são os professores os responsáveis por apresentar o texto à turma, pensar em atividades que instiguem seus alunos para a leitura e, principalmente, escolher o texto a ser levado para a sala de aula, que, como vimos, devem estar acima do NDR dos alunos e abaixo do NDP. Conhecendo as condições dos leitores em formação, o professor poderá desenvolver métodos mais eficazes para o contato com os textos nas aulas de literatura, tornando a aprendizagem significativa.

As atividades desenvolvidas na sessão, fundamentadas na teoria do efeito estético, visaram empoderar os licenciandos em Letras numa teoria e em um fazer ainda

não acessado na Universidade Federal da Paraíba. Como futuros professores, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer uma teoria em que o ensino e a aprendizagem da literatura não são um mero diletantismo, mas primordiais para a nossa humanidade, porque o conhecimento de tal teoria e fazer pode alargar a importância do docente de literatura e o gosto do leitor de literatura, pois sua premissa básica é que ficcionalizar é uma necessidade humana (SANTOS, 2009).

Neste trabalho, focamos nossa análise em um grupo ainda em formação — os licenciandos em Letras —, com o intuito de que, em longo prazo, o novo conhecimento adquirido sobre o ensino de literatura ou da leitura literária possa ser utilizado para melhorar a educação, o saber literário nas escolas, pois em breve eles se tornarão professores. Pensando em novas investigações, outros estudos podem ser realizados com alunos da educação básica, comparando, por exemplo, o rendimento de uma turma com um professor que ensina apenas a história da literatura seguida da leitura de resumos de obras, e outro que lê livros literários em sala de aula, buscando construir sentidos — como proposto no novo conteúdo procedimental explicado nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BLANC, Aldir; BASTOS, Cristovão. Resposta ao tempo. Interprete: Nana Caymmi. **Doce Presença**, EMI, 2010.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, vol 1.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>.

CHIAPPINI, L. **Literatura: como? por quê? para quê?** In: _____. Reinvenção da catedral. São Paulo: Cortez, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. De Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. V. 1.

_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo. Editora 34. 1999a. V. 2.

_____. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, João C. de C. (Org.). **Teoria da ficção**: indagações a obra de Wolfgang Iser. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: Editora UERJ. 1999b. p. 63-78.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sóciohistórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995. (Série Pensamento e Ação no magistério).

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SALA, E. M. S. GOÑI, J. D. A teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino. In C. Coll Salvador et alli: **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

SANTOS, C. S. G; GONZAGA, Luiz. **Educação**: links filosóficos e psicológicos. João Pessoa - PB: Editora da UFPB, 2011, p. 67-110.

_____, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural**: o leitor como interface. Recife: Bargaço, 2009.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental/... [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALENÇA, Alceu. Quando eu olho para o mar. **De Janeiro a Janeiro**, Tratore, 2002.

_____. Na primeira manhã. **Sol e Chuva**, Som Livre, 2000.

VALLS, Enric. **Os procedimentos educacionais**: aprendizagem, ensino e avaliação. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO - Cópia do conto "Boatos, apenas boatos"**Boatos, apenas boatos.**

por Jennifer Adrielle Trajano

De modo igual às nuvens que passam pelos pequenos círculos refletidos pela luz solar no chão e na parede de barro, daquelas formadas pelas brechinhas de um telhado cheio de goteiras, sombras temporárias que se movimentam pela íris de todos os seres pertencentes à minha terra de batismo: assim sou eu. Uma cigana, criatura provisória e pouco percebida. Uma obnubilação a passar na existência e na vulgaridade dos fonemas de todos do interior de Queixinhos. Nasci em Terrinha Pequena, beirando dezessete anos fui dada aos meus padrinhos e trazida para o bairro de Vila Pirata. Igrejas, quadrilhas, tradições, humildade e desgostos marcam o ofício dos habitantes desta terra. Eu, vestindo-me de águia, observo ao longe os veres e dizeres que nunca viram ou ouviram, mas disseram.

Curumim veio a mim como a chuva encontra o solo seco. Uma surpresa que aguaceirou, incidindo minha presença. Nós nos conhecemos na exata hora em que Madrinha mandou descer do ônibus, assim que chegamos. Quando obedeci, havia um jovem descalço, de liso cabelo, bronzeado, carregando na face grandes olhos de cor que até hoje descrevo como cor de açude, porém sei que é castanho, um castanho puxado pra verde. O moço, com os olhos raros e entreabertos – fechados por consequência do sol –, olhava-me como se estivesse surpreso. O mesmo tinha sido acometido pela doença chamada espavento de boa hora, a qual é percebida por conta do brilho que transparece no olhar e no agir de quem ela afeta. Esse vírus também foi ativado em minha pessoa. Como não encantar-se por Curumim? Não tínhamos ideia se aqueles achismos eram percepções reais ou faziam parte dos delírios de nossas ficções diárias. Afirmo isso porque ele tratou de confirmar que não sabia do meu interesse, porém idealizava minha afeição para alimentar o bicho que o atacou: o amor. E de duplos pensamentos platônicos, uma febre nos atingiu, a reciprocidade.

Depois de passarmos fragmentados segundos diários olhando um ao outro, apenas desejando ocupar o mesmo lugar no espaço, o homem resolveu se declarar um mês antes de partir para Lama no Deserto, – cidade pequena, com poucas expectativas de esperança – disse-me que voltaria para vivermos. Sim, vivermos, isso era o bastante.

Muito tempo passou depois da partida de meu apaixonado e seis meses foram o suficiente para personificar minha angústia em forma de carta. Escrevi que nem um vulcão de raízes profundas compara-se à raça daquele que me tirou as guerras da vida. Que nem as estrelas que sardam a noite, igualam-se às marcas que ele deixou. Que nenhum deserto, contemplado por um escondido Oasis, dá-me esperança como o seu regresso. E que nem os raios que cicatrizam os céus recordam-me dolorosas histórias. Que nem a natureza – de efêmera beleza – surpreende, como ele, meus negros olhos. Grafei também que até o universo, senhor supremo, não representa em nosso mundo o que sinto porque é como o tempo: algo sem fim e sem começo! E que eu espalho-me, sem direção, como quem venta a esperar que ele, oh Deus, venha libertar-me por dentro. Aqui em meu peito jaz escravidão profunda, que sangra comigo todas as vezes que os dias mudam as molduras, ao passar das estações. Tive de escrever, pois o tempo é inimigo das coisas que devem ser conservadas, por isso ele deve voltar antes que a maçaneta enferruje; e também pressupor que meus dias ocupam séculos, já que ele não me responde. Ao final da carta assinei “De tua fiel, *meu nome*”, de maneira a recordar minha promessa de integridade.

Escrevi. Entendi bem a carta, mas provavelmente Curumim não a entendeu. Era desses que detestava poesia. Achei partes dessas palavras num livro chamado **À espera da Liberdade**, na biblioteca popular da cidade. Gostei da beleza que esbanjava e copiei no intuito de passar a ser meu. Seu Hefesto disse-me que eu estava fazendo plágio, porém não sabia o que era fazer isso. Olhei-o de cara feia e resolvi continuar com minha escrita. Esses intelectuais acham que podem nos acusar com palavras difíceis, sopram ricas linguagens pensando que somos obrigados a compreendê-las. Perdoei porque o velho ensinou-me muitas coisas – como ler e escrever –, apesar de perder a paciência comigo, algumas tantas vezes. Fui para casa descansar, afinal passei metade do dia na assistência dos livros. Ao chegar, tentei fugir da insônia e quando me dei conta já era manhã de inverno – soube porque ouvi brevemente na rádio, assim que despertei –, porém era o inverso do inverno para aquele chão teimoso. Não chovia havia anos e mesmo assim eu não poderia deixar de desejar que chovesse. Das horas, segundos e melancolias áridas que vivi diariamente neste quarto, bem no fundo almejava uma gota d’água.

Como uma criança que toca a campainha das casas urbanas, ao checarmos quem o fez, este some desconfiadamente, percebi comentários na sala. Eram visitas que tocavam em meu nome, todavia quando me aproximei, cessaram as vozes e sucedeu um

clima de infertilidade. A comadre de madrinha viera, pois soube de dizeres meus com o moreno Curumim e resolveu mexericar com a mesma. Madrinha não entendia porque eu, uma moça tão bela, me interessaria por um vagabundo que foi trabalhar na capital. Os boatos que saíam das inocentes e puras bocas de Queixinhos era que eu havia me achado com o moreno e este teria ido embora sem me assumir. A ganância das pessoas em ver vidas destruídas era terrível. Como eu poderia ter me desonrado com ele e ainda ficar com homem casado? Sim, era esse o outro boato! Eu saí com Zé Poti, mesmo sem saber. E eis que surge meu apelido moralmente neutro, Cigana.

Imagino que fui da era escravocrata, a certeza que tenho é que sou pó da terra, este solo ingrato. Com tantas vidas e encarnações possíveis, em qual corpo fui destinada a renascer? Pobre, mira da miséria. Minha vida é mais mofada que o pão. Por que fui encontrar a ti, oh homem de Deus? Se as almas gêmeas existem, rezo para que não sejam como as omitidas letras que compõem as palavras e alimentam os ouvidos das senhoras que sentam em suas portas, ao entardecer.

Passei a não sair de casa. Os dias solares enraizavam externamente, enquanto eu passava por uma espécie de intrainverno. Padrinho me proibiu de sair e disse-me que perpetuava uma notícia na cidade sobre a morte de Curumim, em Lama no Deserto. Diziam que foi morto a tiros, após envolver-se com a mulher de um jovem importante. Entrei numa estação melancólica. Por que foste viver com essa gente, oh homem de Deus? Minhas lágrimas corriam como ondas silenciosas, porém por dentro os sons se propagavam em minha mente.

Três dias se passaram e eu continuava naquele estado de completa embriaguez. Corri para o rio próximo à quadrilha e, por um momento, vi Curumim. A dúvida de tê-lo avistado era uma ressaca que se escondia em escombros, fazendo do medo o meu alicerce. Porém, sou corajosa e busquei refúgio na íris de meu amado, partindo em busca da próxima vida. Curumim apareceu distante, olhando para mim e imediatamente mergulhei nas águas esverdeadas que compõem a cor de seus olhos.

...