

Pressupostos para a formação do mediador/a de leitura literária*

Assumptions for the training of literary reading mediators

Cláudio Mello¹

Resumo: Em cursos de formação inicial e continuada de professores de literatura, bem como em eventos científicos da área, com frequência questões relacionadas aos conceitos de leitura emergem ao serem consideradas práticas didáticas concretas. Diante da necessidade de promover a leitura literária como efetiva prática social, questiona-se qual tendência teórica seria mais produtiva. Para esclarecer nuances de algumas das tendências mais difundidas, este trabalho analisa uma aula de literatura em que a professora assume seu papel de mediadora, com o objetivo de demonstrar a relevância de se equacionar procedimentos metodológicos centrados na sociabilidade da leitura a correntes teóricas que valorizam o leitor como sujeito da produção de sentidos do texto.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Dialogismo. Mediação de leitura.

Abstract: In initial and continuing training courses for literature teachers, as well as in scientific events in the area, questions related to reading concepts often emerge when concrete teaching practices are considered. Given the need to promote literary reading as an effective social practice, the question is to identify which theoretical trend would be more productive. To clarify nuances of some of the most widespread trends, this work analyzes a literature class in which the teacher assumes her role as mediator, with the aim of demonstrating the relevance of equating methodological procedures centered on the sociability of reading with theoretical currents that value the reader as subject of the production of meaning in the text.

Keywords: Teaching literature. Dialogism. Reading mediation.

¹ Professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná. E-mail: claudiomello@unicentro.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1029-1054>.

*Artigo recebido em 15 de julho de 2024 e aceito para publicação em 01 de setembro de 2024.



Este artigo nasceu de discussões realizadas pelos autores com professores de ensino superior e da educação básica, além de alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, por ocasião do XI Seminário Internacional de Literatura e Cultura, realizado de 3 a 7 de junho de 2024 em Aracaju, e durante a disciplina de Leitura Estudos da Leitura do PPGL/UFS, ministrada por nós de fevereiro a maio do mesmo ano. Em meio aos estudos sobre as diversas tendências de leitura, assim como nos debates sobre como usar esta ou aquela teoria como embasamento para o ensino de literatura, notamos a necessidade de produzir um texto que pudesse esclarecer pontos nebulosos que, com frequência, emergem quando se reflete sobre a prática docente em sala de aula. Qual conceito de leitura deve orientar o professor em sala de aula quando o propósito é fomentar a leitura literária? Existe uma concepção melhor do que outra? Há contradição entre as diversas tendências? Como conciliar teorias como a Estética da Recepção, de linha fenomenológica, com a noção de dialogismo, de orientação materialista? Onde entra a subjetividade e a perspectiva sociológica da leitura? Qual é o papel do mediador de leitura? Quais são os pressupostos para sua formação?

Para dialogar com questões como estas, iniciaremos a reflexão com um olhar etnográfico, na esteira de Mello et al. (2018), sobre ações educativas de mediação de leitura, apresentadas nas vinhetas de duas aulas de literatura ministradas por uma professora e bibliotecária de um colégio de financiamento híbrido (recebe subsídios governamentais mas também mensalidades dos pais de alunos), localizada na cidade de Valdivia, região dos Lagos, no Chile. A observação é parte da pesquisa de pós-doutorado intitulada Sociabilidade e leitura literária: interfaces entre língua e literatura, realizada por Cláudio Mello na Universidad Austral de Chile, sob supervisão de Felipe Munita, em 2023. Por um acordo de confidencialidade exigido pela direção da escola, a identidade dos envolvidos será preservada, por isso nos referiremos a um dos alunos e à professora e bibliotecária com os nomes fictícios de Pedro e Amanda. A análise favorecerá a verificação sobre em que medida as tendências teóricas podem auxiliar na compreensão sobre a práxis educativa. Pela restrição de espaço neste artigo, selecionamos apenas duas vinhetas, a primeira com alunos de 2º ano e a segunda de 5º ano primário.



Aula 1 – 2º ano primário

Valdivia, 17 de outubro de 2023. Amanda e eu chegamos juntos no Colégio e viemos direto para a biblioteca, que funciona em um dos cômodos do que antigamente foi um casarão, todo de madeira. A porta está aberta, as luzes apagadas, e, mesmo antes do horário das aulas, duas adolescentes estão sentadas em uma das mesas, lendo silenciosamente. Um menino dedilha até que bem uma música ao piano. Duas crianças estão deitadas em um tapete, aproveitando a luz da janela para ler com a cabeça sobre almofadas. Amanda os cumprimenta alegremente, sabe o nome de todos, me mostra onde sentar, ao lado de sua escrivaninha, aos fundos do recinto, onde tomo estas notas.

Ela acende as luzes, abre as cortinas, espalha as almofadas em círculo, retira livros deixados sobre as mesas, passa um odorizador suave no ambiente. Bate o sinal, mas até que os alunos cheguem na biblioteca (primeiro eles se apresentam à professora regente, na sala de aula), ela me mostra um espaço na estante onde fica um boneco. Ela explica, é um personagem criado pelos alunos, quem quiser pode levá-lo para casa de um dia para o outro. Ao lado dele há espaço para objetos, bilhetinhos, alguns deles confidências, que eles depositam para fazer companhia ao “amigo”. Do outro lado da sala há um espaço decorado, na parede um cartaz “Mês do terror”, com livros do gênero. Chega um menino maior que os demais, ela me apresenta o Pedro, um aluno especial que atua como “assistente de biblioteca”, ele a cumprimenta com um abraço e se dirige à sua mesinha, ao lado da escrivaninha dela.

Os 15 alunos de faixa etária entre 7 e 8 anos entram em fila, falantes. Amanda os recepciona na porta da biblioteca com um bom dia sorridente, eles sentam-se nas almofadas em círculo. Ela também se senta em um tamborete, apenas um pouco acima do nível deles. A primeira coisa que ela faz é perguntar, “Como estão se sentindo hoje”? Vários respondem, ela deixa que falem, olha nos olhos deles, faz pequenos comentários. Diz entusiasmada: “Hoje temos novidades. Vamos fazer uma leitura dramatizada de uma história muito divertida. Vocês querem ouvir”? As crianças: “Siiimmm”. Ela mostra a capa do livro e pergunta, “O que vocês veem aqui”? Neste momento chega uma auxiliar de biblioteca, que se senta no círculo. Amanda prossegue sem se desviar do que fazia, “O que acontecerá nessa história”? Alguns levantam a mão, ela ouve os depoimentos. Só então ela começa a ler de forma teatral, gesticulando, movendo a cabeça e os olhos, pronunciando quase que musicalmente os palavras, modulando a voz conforme as falas dos personagens. Os alunos querem ver as ilustrações, ela vai mostrando enquanto lê expressivamente. Várias vezes interrompe a leitura para fazer perguntas. “Que sentimento isso produz em nós”? “Por que isso acontece”?



“Qual personagem fala isso”? “Como o narrador sabe disso”? “Esse dia chegará”? Ela valoriza as respostas, mas deixa muitas coisas no ar e prossegue a leitura. Em certos momentos, pede sugestões para os sons da história, eles participam ativamente imitando animais e ruídos. Ao final, pergunta: “Gostaram”? Os alunos vibram com um sim unânime. Então ela dirige a pergunta a alguns: “Do que você gostou neste poema”? Depois, “Como sabemos que é um poema”? Uma aluna responde, “Porque tem rima”. Amanda complementa, “Em alguns versos tem rima”, e exemplifica com alguns casos. Agora ela dá instruções muito claras do que devem fazer: escrever outro início e um fim para a história. Em versos e com rima, frisa. Passo 1, formar grupos de 3 ou 4 pessoas e eleger um relator; passo 2, discutir como será o novo início e o final da história; passo 3, ajudar o relator a escrever. Eles se reúnem rapidamente, conversam baixo, trabalhando. A auxiliar ajuda a buscar materiais e também conversa com os alunos. Amanda circula e interage bem mais, perguntando mais que sugerindo, com termos como “personagens”, “rima”, “clímax”, “elementos sonoros”. Aos poucos, começam a escrever. Pedro tem livre trânsito e trabalha em sua mesa, Amanda o ocupa o tempo todo para separar envelopes, pegar pastas de arquivos, separar livros. Alguém lhe mostra um rascunho, ela compartilha no grupo, “Que palavra podemos usar aqui para rimar com esta”? Os colegas se põem a pensar, começam a sugerir, ela recomenda, “Que tal fazer uma lista de palavras terminadas em ‘er’”? Nos grupos, ela realmente ouve e responde a cada um, mas está atenta a tudo, acolhe as propostas, incentiva, ajuda a organizar as ideias, normalmente em forma de pergunta. Eles trabalham, mas também se levantam, a atividade é, mais que tudo, lúdica. Quando dá o tempo (60 minutos), ela interrompe o trabalho, para continuarem na semana seguinte.

Aula 2 – 5º ano primário

Esta aula começa após o intervalo, durante o qual a biblioteca é usada como uma espécie de pátio: alunos conversam, brincam, tocam piano, mas também consultam livros dispostos na mesa de entrada da biblioteca, eles estavam ali dispostos para isso mesmo, e no espaço do terror. Alguns deitam-se sobre o tapete ou sentam-se sobre as almofadas para conversar, outros consultam livros nas estantes. Uma dupla de alunas que estavam antes do intervalo são “encarregados de biblioteca”: sentam-se na escrivaninha de Amanda e registram no computador devoluções de livros depositados em uma caixa. Um professor e uma professora aparecem para me conhecer e também conversam com os alunos. Amanda não faz intervalo, ela circula,



atende, supervisiona, coíbe excessos de correria sem ser rude. Dois meninos riem lendo um livro retirado da estante. Quando toca o sinal, ela recolhe os livros dispersos em uma mesa, arruma as almofadas, organiza as cadeiras nas mesas. Antes de os alunos entrarem, noto que a sala está totalmente preparada, como no início da manhã.

Os 13 alunos entre 10 e 11 anos de idade entram e sentam-se nas almofadas. Uma aluna se deita no tapete, com a cabeça na almofada. Amanda dá as boas-vindas, pergunta, “Como estão se sentindo hoje”?, alguns respondem. “Hoje temos novidades, informações, propostas”, anuncia, como se fosse falar de algo maravilhoso. Como ela fala baixo, gradativamente o volume das vozes vai diminuindo, uns corrigem os outros, logo ficam em silêncio. Ela propõe a atividade: “Vamos criar uma narrativa com sonoplastia, como um teatro”. Sua voz é clara e dramatizada. Estes alunos são mais comportados que os pequenos, ouvem mais. Ela explica que devem pensar em partes distintas como início, desenvolvimento, final, título. Alguém pergunta, ela dá exemplos de como começar. Um menino apresenta uma dúvida que não ouço direito, ela pega a questão e lança aos demais: “Teatro é vida. As ações têm que ser verdadeiras. Pensem no que já viram acontecer na realidade”; “Se aparece um sino, ele tem que soar”. Esse início é breve, no máximo uns 4 minutos. Então ela explica os passos: primeiro, formar grupos, cada grupo faz a sua produção; segundo, tomar assento nas mesas; terceiro, discussão; quarto, tomar notas. Todos aceitam as instruções e começam a trabalhar, exceto uma aluna, que se dispersa do grupo, consulta a estante, pega um livro e começa a ler, curiosa. Amanda percebe, mas não a censura, continua se movimentando entre os grupos, dá instruções, induz cenas, mas sem rigidez. Sua figura é central, ela tem autoridade, mas é uma autoridade consentida pela sua atuação precisa, entusiasmada, sempre agradecendo. Um aluno sai de seu grupo e começa a tocar o piano. Eu fico com grande expectativa para ver como Amanda vai coibir o barulho. Mas ela ignora. Ouço-a comentar sobre “pseudônimo”, “coro”, “cenário”. Em um dos grupos, responde: “Quem quiser pode fazer sozinho”. A aluna que havia se dispersado se isolou em uma mesa, Amanda se senta ao lado dela, apresenta-lhe uma folha em branco e provoca, “Que vamos inventar”? Conversa baixo com a menina, respeitosa, sem pressa. Os demais seguem produzindo, consultam-se. Alguns vão a outros espaços da biblioteca, circulam, mas logo voltam a interagir em grupo. Dois sentaram-se mais distante e trabalham compenetrados, ambos escrevem, conversam, depois escrevem de novo. O menino deixa o piano e volta à sua mesa, onde Amanda lê o que escreveram, faz comentários e perguntas. Antes do fim da atividade, ela pede: “pensar para



a próxima semana como será a ambientação”. Uma aluna senta-se sobre a carteira para trabalhar, Amanda não se importa. Quando bate o sinal, ela interrompe, “Obrigada, até a próxima semana”.

*

Fixemo-nos na dimensão pedagógica dessas práticas educativas, para ver em que medida algumas das principais concepções de leitura e linguagem abordadas na contemporaneidade podem auxiliar a compreender quais pressupostos devem ser considerados para a formação do mediador em suas múltiplas faces.

Espaço

O primeiro aspecto que chama a atenção nessas vinhetas é a relação social que se estabelece entre Amanda e os alunos. Trata-se de uma relação verdadeira, mas fruto de um planejamento, portanto desencadeada de forma consciente por uma profissional que acredita no valor da literatura e no poder que ela tem sobre a vida das pessoas, e na centralidade do papel da biblioteca na formação de leitores.

Isso está presente em vários aspectos, como na dedicação de Amanda na preparação do espaço, com tapetes, almofadas, mesas sempre organizadas a cada nova turma, espaços setorizados, em suma, uma biblioteca acolhedora, bonita e funcional. Tudo isso transmite aos alunos a mensagem de que a leitura e a produção criativa são atividades importantes, que merecem a pena ser levadas a sério, muito embora elas possam ser prazerosas. Ainda no quesito espaço, a biblioteca que vimos realmente funciona como um lugar para cultivar relações sociais, não só aquelas criadas ao redor das leituras dirigidas pela professora, como também para conversar, encontrar amigos, ouvir música, emprestar livros ou simplesmente relaxar, como fazem alguns durante o intervalo, momento de alto valor simbólico para a identificação dos alunos com a dimensão afetiva do lugar. Mesmo no decorrer da atividade didática há um clima de liberdade controlada: todos são envolvidos no trabalho, mas há condescendência com quem não está interessado, como acontece com a aluna que se dispersa. Amanda age com a premissa de que os alunos estão abertos ao prazer da leitura e sabe que, mais cedo ou mais tarde, todos serão envolvidos no processo. Com isso, ela impinge ao ambiente um clima acolhedor, certa de que a força do grupo acaba contagiando aqueles que, em certo momento ou em certo dia, podem não estar bem para



produzir, por inúmeras razões. Na vinheta 2, ela se mostra uma presença amiga, não censura, ao contrário, dá apoio em um momento de distensão, sem expor a aluna que se isolou. Com tudo isso os alunos percebem o que de fato acontece, porque é verdadeiro: a biblioteca é espaço deles.

Ali, os alunos são expostos a diferentes “modos de ler”, durante variadas atividades como a leitura compartilhada ou a escrita criativa propostas por Amanda nas aulas 1 e 2, as quais, por serem feitas de modo dialógico, mobiliza recursos que propiciam uma atitude responsiva nos alunos diante da materialidade dos objetos de leitura, criando uma “relação consigo e com o outro” por meio da “inscrição em um espaço” e o “uso do corpo” (CHARTIER, 2002, p. 70) . No caso em pauta, muito mais do que uma “operação abstrata de intelecção”, a leitura refere-se a práticas culturais no que tange tanto ao meio social da biblioteca, como aos hábitos e modalidades de leitura vivenciados por essa comunidade. A produção de sentidos do texto, portanto, diz respeito ao modo como os próprios alunos e alunas compreendem não apenas o mundo, como também a si próprios, por meio da relação com o texto e com o espaço social (CHARTIER, 1990).

Desse modo, o estabelecimento de relações sociais autênticas vivenciadas no espaço da biblioteca potencializa a hermenêutica literária, tal como previsto pela Estética da Recepção. Jauss (1994) busca embasamento no filósofo Hans-Georg Gadamer, para demonstrar que nenhum objeto, mesmo um livro, tem um sentido em si. E argumenta que a própria compreensão humana se dá por meio de uma fusão de horizontes de expectativas, aquele que está na obra e o do leitor. Assim, quanto maior a vivência do aluno com o acervo da biblioteca, muito mais amplo será o seu horizonte de expectativas relacionado ao mundo da literatura, quanto menos não seja para que ele estabeleça uma relação afetiva com os livros e com o espaço onde eles estão disponíveis, onde de forma mais dinâmica podem ocorrer as discussões literárias, as quais são beneficiadas pela experiência leitora que se retroalimenta. Inserido no centro do processo está a mediadora, cujo entusiasmo pela fantasia oriunda dos textos transmite aos alunos um poderoso modelo de leitora.

Intervenções

Outro ponto relevante da sociabilidade instaurada pelas práticas educativas descritas refere-se à forma como Amanda intervém. Na leitura compartilhada feita na aula 1, ela se revela altamente interessada nas contribuições dos alunos, ao que eles aportam a partir de suas experiências, como quando



solicita para explicarem a razão de acontecimentos contidos no poema narrativo. É vital, portanto, que ela se dirija aos alunos sobretudo com questões, com mais perguntas e menos respostas, perfazendo uma dinâmica dialógica assentada no conceito de que o sentido não está no texto, mas sim na leitura.

Podemos notar que as questões formuladas por Amanda e sua própria linguagem corporal estão mobilizadas para facilitar um trabalho interpretativo por parte dos alunos. Vemos que ela se esforça para criar um clima de liberdade, auspicioso por desbloquear a criatividade das crianças. Mas sabemos que essa liberdade é vigiada, no sentido de que ela conduz as respostas deles com perguntas pontuais em momentos chave, servindo portanto de ponte entre o conhecimento que eles tem e o conhecimento que eles podem alcançar por meio mediação dela. Assim, a discussão literária se converte ela mesma em objeto de ensino, pois os alunos aprendem a negociar os sentidos do texto durante a dialética entre a subjetividade, representada pelo discurso interior de cada um, e o espaço público no qual ressoam as vozes de todos. *Pensamento e linguagem*, de Vygotsky (1989), vem a calhar para compreendermos a potencialidade semântica das palavras na medida em que as crianças as proferem em um discurso público, dando-lhes oportunidade de criarem uma consciência reflexiva sobre a linguagem.

Ao considerar a forma como Amanda intervém na produção de sentidos por meio da interação social, lembramos também das contribuições de Voloshinov, que nos levam à compreensão de que a sociabilidade literária instaurada nas práticas sociais descritas vão muito além de simplesmente colocar os alunos a falar sobre literatura. O que conseguimos enxergar diz respeito à própria natureza eminentemente social da linguagem. Podemos entender essa primazia do social no conceito de dialogismo, segundo o qual qualquer palavra, proferida por um “eu”, é modulada por um “outro”. Isso significa que, em uma conversa, não falamos de determinada maneira por capricho, mas porque a situação e o interlocutor interferem na enunciação. Quando se pronuncia diante dos demais, o aluno mobiliza seus sentimentos, subjetividade e conhecimentos produzidos por um discurso que era interior, mas que passa a ser público no ato de sua formulação, quando ele próprio toma consciência do que pensou, e também se torna consciente de si e do outro, fazendo um exercício de alteridade em torno dos mundos imaginários que a literatura torna possíveis.

No conceito sociointeracionista de leitura, portanto, o sentido não está nos textos, como uma verdade ali sepultada, mas sim está na interação social estabelecida pelo leitor com as informações que o texto oferece, seus objetivos de leitura e o contexto em que ela ocorre.



Se considerarmos o conceito de leitura no âmbito da Estética da Recepção, chegaremos a uma conclusão análoga no que diz respeito à centralidade do leitor como produtor de sentidos do texto, porém aqui a compreensão é atribuída a um intérprete individual, o leitor. Jauss (1994) argumenta que a obra literária não diz tudo; na verdade, ela oferece poucas informações, e o que mais ela possui são pontos de indeterminação ou lacunas que são preenchidas pelo leitor, que é quem, afinal, recria o objeto estético, realizando um todo compreensível. O sentido da obra está na fusão de horizontes de expectativas, aquele que está na obra e o do leitor, reconhecido como intérprete produtos de sentidos. Como cada pessoa tem um horizonte de expectativas (experiências, crenças, conhecimentos, visão de mundo) diferente, fica fácil entender que cada sujeito produz um sentido diferente para qualquer objeto.

Embora haja uma distinção de ordem filosófica distinta, uma fenomenológica, outra materialista, para situações de ensino ambas, Estética da recepção e o sociointeracionismo, permitem compreender o leitor como sujeito do processo de produção de sentidos do texto.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecemos que a atuação de Amanda coloca ênfase no leitor em todas as etapas da ação educativa, desde a preparação do espaço, a seleção do texto, as dinâmicas e o tratamento dispensado aos alunos (algo que pode ser associado à Estética da Recepção), porém ela o faz com uma proposta pedagógica que abusa (no bom sentido) da dimensão dialógica da linguagem, induzindo a uma sociabilidade em torno da literatura que exige que os alunos se lancem à alteridade, ao encontro do outro – e de si próprios.

Se não há contradição na utilização de ambas as vertentes, a formação de professores nos cursos de Letras deveria incluir a forma como elas podem se concretizar na prática didática. Acreditamos ser produtivo, nesse sentido, considerar as duas formas de abordagem do texto que Umberto Eco indicou em *Lector in fabula*: utilizar e interpretar. No primeiro caso (esfera individual), há a utilização livre de um texto como estímulo à imaginação, quando a subjetividade livre é exercida como atividade da esfera privada, como sonhar com os olhos abertos ou imaginar com a liberdade do pensamento. No segundo caso (esfera social), no ato de interpretar a subjetividade é controlada, pois busca-se a significação consensual, calibrada entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor”.

Para Rouxel (2013), há uma frágil fronteira entre ambas, o que a leva mesmo a questionar a legitimidade de tal divisão, em razão de que, quando se considera a prática educativa concreta, a maneira de utilizar o texto e a experiência de leitura é tão ligada à utilização quanto à interpretação. Em face disso,



ela reconhece que um dos grandes desafios é proporcionar aos alunos uma experiência de leitura que engendre uma atividade cerebral que realmente valha a pena para eles, em outras palavras, que tenha legitimidade ética e pedagógica.

Segundo ela, o uso da leitura cursiva (em detrimento da leitura analítica) responde a essa necessidade, já que, no espaço intersubjetivo de socialização das atividades, como ocorre nas aulas de Amanda, a utilização (plano pessoal) e a interpretação (plano dos saberes/consenso) podem andar juntas, em negociação de sentidos e aprendizagem interpessoal. A proposta é bem-vinda, pois ajuda a fazer a síntese entre fruição (prazer) e cognição (conhecimentos/compreensão), muitas vezes vistos como um binômio irreconciliável, mas que na leitura cursiva elas se beneficiam mutuamente.

Tanto melhor quando isso ocorre de forma agradável, afinal, não dá para esperar que os alunos se abram para o prazer da literatura com imposição, censura, autoritarismo. Para eles, pode parecer que Amanda age com naturalidade, mas sabemos que sua intervenção é fruto de sério planejamento pedagógico para, por meio do diálogo, estabelecer um clima de aceitação às iniciativas individuais, estimular a criatividade e assim favorecer a aceitação do jogo do texto (Iser, 2002), que se constitui como o cerne da mediação. Motivados, os alunos aceitam mais facilmente ser ensinados a ler os textos literários, a lidar com a sua linguagem simbólica, a compreender a “ausência como presença” da literatura, que, afinal, é o meio pelo qual nos entendemos a nós mesmos.

Entrando no jogo do texto, Amanda intervém em momentos precisos, alternando entre dois movimentos, um de aproximação (“Gostaram?”), outro de distanciamento (“Do que você gostou neste poema?” “Como sabemos que é um poema?”), propiciando que um sentimento em primeiro momento intuitivo e subjetivo passe por uma etapa reflexiva, acompanhada de uma linguagem apropriadamente técnica (“clímax, personagem, coro, cenário”).

O papel do mediador

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky ajuda a compreender como Amanda desempenha o papel de mediadora. Segundo o psicólogo russo, há situações de aprendizagem que as crianças conseguem resolver sozinhas, porém há outras em que elas precisam do auxílio de um professor ou uma pessoa mais experiente. No caso do ensino de literatura isso se torna palpável, uma vez que o caráter literário de um texto não é algo evidente. Servindo de “ponte” entre o que os alunos sabem e aquilo que eles podem vir a compreender, o papel do mediador é o de induzir a discussão literária e



participar dela, para que os alunos se apropriem da literatura para suas vidas, portanto como uma prática social, ao mesmo tempo em que eles percebam a dimensão simbólica da linguagem e o valor estético do texto literário.

Notamos esse papel claramente nas aulas de Amanda, sob vários ângulos. Em primeiro plano, vemos o que está mais aparente: ela valoriza as perguntas individuais, as amplia para o coletivo, organiza o trabalho em grupo, mantendo o texto, seja na leitura da aula 1, seja na produção criativa da aula 2, como centro em torno do qual gira a discussão literária.

Quando nos detemos sobre o tipo de atividade desenvolvida, enxergamos muitas “pontes” entre percepções que os alunos podem alcançar por si sós e outras que demandam apoio didático, verificado nos momentos em que ela os orienta sobre “pseudônimo”, “coro”, “cenário” ou os questiona acerca de questões próprias da estrutura narrativa: “Como o narrador sabe disso”? Desse modo, Amanda propicia que os pontos de indeterminação do texto (JAUSS, 1994) sejam preenchidos pelos leitores por meio de uma reflexão propriamente literária, e com isso eles percebem que a visão de mundo do autor não está presente apenas no plano do conteúdo (o que se fala), mas também no plano da expressão. Isso é vital para a formação de leitores, pois faz com que os alunos tenham uma experiência estética cada vez mais sofisticada. Faz sentido, pois o prazer literário é também de ordem intelectual (embora, claro, também seja de ordem sensitiva, sensorial, subjetiva), razão pela qual Jauss (1994) pense que esse sentimento se trata de uma fruição compreensiva ou compreensão fruidora, expressões cuja semântica sublimam quão potente pode ser o papel mediador, aquele sujeito que se torna o responsável para o estabelecimento de mais refinadas e íntimas relações estéticas entre o leitor e o texto.

Se examinarmos uma camada mais profunda da ação de Amanda, veremos que aqui a mediação toca em um ponto bastante sensível para o poder humanizador da literatura, no que diz respeito ao valor da sociabilidade estabelecida durante a prática educativa. Recordemos o que dissemos há pouco, agora nas palavras de Volosinov (1999, p. 143):

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.



Ou seja, toda linguagem e toda ação verbal promove esse encontro entre o mundo interior e a realidade externa. Vygotsky (1989) também reconhece a linguagem como um evento interno em constante dialogia entre o discurso interior e o pensamento, mas além disso, ele valoriza o afeto, algo “imaginado como estando no centro de toda atividade verbal e intelectual” (BARRS, 2016, p. 249). Porém, pelo seu caráter polissêmico, aberto e simbólico da linguagem literária, Vygotsky toma a poesia como propiciadora de um acesso privilegiado à maneira como as pessoas vivenciam a linguagem. Dessa forma, conclui-se que a sociabilidade literária propicia que os alunos e alunas, pelo trânsito entre o pensamento, o discurso interno e o discurso público articulados em torno da literatura, experimentem a experiência estética e, assim, disfrutem do poder humanizador da literatura.

Formação do professor como sujeito leitor didático

O que temos vindo a desenvolver não deixa dúvidas para a centralidade do papel do mediador para a promoção da leitura literária. Mas antes de finalizar, gostaríamos de chamar a atenção para um aspecto incontornável, que é a necessidade de mobilizar todo esse aparato teórico em prol da formação pedagógica do mediador.

Recentes pesquisas, como as indicadas por Munita (2021), demonstram que a relação entre mediadores de leitura e educação literária não passa apenas pela sua formação teórico-prática, mas recebe também influência da relação pessoal e passional dos professores com a literatura. Afinal, reverberando as questões iniciais, como docentes podem promover a leitura, se eles mesmos não disfrutam dela? O pesquisador chileno lembra de estudos como o de Colomer (2007), que mencionam o fato de que o contágio com a literatura, incluindo a presença de adultos ou professores desde a infância, é vital para criação de uma identidade literária do docentes. Embora não seja verdade que bons leitores sejam bons professores, é fato que a dimensão afetiva e a experiência subjetiva com a literatura ao longo da vida corroboram para a existência de práticas pedagógicas mais produtivas, quando os professores estão em exercício. Apesar do peso do histórico de leitura durante a vida, é mesmo durante a formação profissional que a atitude do professor como sujeito leitor recebe sua maior influência, fruto da tomada de consciência sobre o valor humanizador da literatura e a socialização entre os pares tanto das experiências leitoras (p. ex., em clube de leitura) como das possibilidades e entraves para a promoção da leitura. Ou seja, é durante a formação de professores que se apresenta a oportunidade para mudar a realidade e formar bons mediadores de leitura.



Para tanto, algumas condições se impõem, tais como:

- Abrir espaços que favoreçam a conscientização do professor sobre seu percurso leitor.
- Gerar oportunidades para fazer emergir as “modalidades de leitura” que cada professor privilegia em sua leitura privada e tomar consciência das oportunidades e/ou dificuldades que essas modalidades oferecem na sala de aula.
- Oferecer possibilidades de (re)encontro pessoal com uma ampla diversidade de textos, tanto de livros e literatura em geral, bem como de literatura infantil e juvenil.
- Promover, através de dispositivos como o jornal de leitura ou o “cartão do leitor”, a exploração do espaço de leitura subjetiva e afetiva decorrente do encontro íntimo com um texto.
- Construir, por meio de dispositivos como a discussão literária, espaços de socialização da leitura e de construção de sentidos entre pares. (MUNITA, 2021, p. 349).

Dessa forma, a formação profissional docente pode incidir em uma transformação das experiências de leitura pessoais, além de propiciar uma tomada de consciência, a instituição de novas crenças e o desenvolvimento de novas atitudes sobre a literatura e seu ensino.

A tese de Munita (2021) é de que há uma relação intrínseca entre a leitura pessoal e a conduta profissional, a qual pode ser otimizada com um trabalho de formação focado nos modos de ler dos docentes, trabalho este que valoriza a interrelação entre leitor e mediador, o qual se converterá como um sujeito leitor didático, isto é, que se comporta como leitor em sala de aula, fornecendo um auspicioso modelo de leitor. Sua conduta é ela mesma pedagógica, fruto da tomada de consciência sobre o valor da literatura vivenciada como efetiva prática social e exercida na prática educativa de forma planejada, pois há relação entre os planos individual ou pessoal e o pedagógico. Assim, a didatização dos textos será perpassada por um propósito grandioso, o de formar leitores perenes, sensíveis, autônomos, e críticos.

Finalizando este texto, um depoimento pessoal, na voz de Cláudio. Um dos motivos que me levaram ao Chile em 2023 foi justamente ver de perto a pedagogia de Amanda em ação. Eu a conheci 10 anos atrás em Barcelona, onde ela fez o mestrado em Biblioteca escolar e promoção da leitura cocriado por Teresa Colomer, com quem eu fiz um pós-doutorado na Universidad Autónoma de Barcelona naquele ano. Isso é para dizer que a conheço bem e com ela tenho discutido desde então sobre leitura, literatura, bibliotecas, animação literária etc., tanto ao redor de mesas em nossas casas como



em situação mais formal, na Universidad de Barcelona. Sua experiência com crianças, livros infantis e juvenis e bibliotecas é sólida, não só pelos estudos, como por sua atuação como bibliotecária e mediadora de leitura em biblioteca de escolas rurais no Chile muito antes de ela ir para a Europa, onde, aliás, ela também atuou em biblioteca. Em suma, ela reúne as duas premissas para um grande mediador: possui identidade leitora construída ao longo de sua vida, e também se beneficiou de formação mediadora de qualidade.

Três conclusões

Gostaríamos que, após a leitura deste texto, três conclusões ficassem retidas.

A primeira é que a experiência estética não é algo que o professor possa simplesmente ensinar para seus alunos, mas é algo que eles devem aprender à medida que utilizam um tipo de linguagem elaborada em situação de sociabilidade literária, justamente para sentir os prazeres que a literatura pode oferecer. Desse modo, a práxis literária se converte em um evento social realizado entre todos os envolvidos, alunos e professor, de forma autêntica, alternando entre discurso interior e discurso público, gerando empatia, abertura para a alteridade, aceitação de pontos de vista diferentes, em um espaço caracterizado pela sociabilidade literária, essa conversa que pode parecer informal, mas que é fruto de sério planejamento pedagógico.

A segunda é sobre o fato de que diversas concepções sobre leitura, leitor, texto, linguagem e literatura podem ser acessadas pelo mediador para, conscientemente, justificar suas práticas educativas e atingir o objetivo maior de fomentar a leitura literária como efetiva prática social. Do ponto de vista tanto da Estética da Recepção quanto da concepção sociointeracionista de linguagem, sabemos que o conhecimento não está nos textos, mas ele emerge à medida que os alunos interagem com eles, gerando possibilidades de sentido. Essa perspectiva da leitura literária altera completamente o papel do professor, pois não se trata mais de transmitir uma verdade do texto, mas sim estimular de os alunos para que eles formulem suas próprias interpretações, sempre distintas. É claro que as noções sobre a estética, a historiografia e a teoria literária interferem no processo, pois à medida que o aluno se apropria desses conhecimentos, ele amplia seu horizonte de expectativas e pode fazer uma interpretação mais refinada; porém, o conhecimento *sobre* a literatura nunca deve se tornar o centro do fazer pedagógico e substituir a finalidade maior de propiciar o encontro verdadeiramente social do leitor com o texto.



E a terceira conclusão é a de que, como as tendências sobre leitura se complementam e podem ser utilizadas ou notadas em fases diferentes da ação educativa, durante as leituras compartilhadas ou livres/silenciosas, é a/o mediador que lança mão com menor ou maior ênfase em alguma(s) delas, de acordo com desenvolvimento e o propósito da atividade. Por isso, é importante que a formação do mediador inclua esse aparato teórico, para que ele lance mão disso conforme a necessidade, e tenha segurança na condução de didáticas alternativas, muitas vezes criticadas na escola.

Em suma, defendemos a tese de que, além de autor, texto e leitor, um quarto elemento avulta como fundamental para a formação de leitores a partir da escola: o mediador. Não há letramento literário nem leitura subjetiva ou social sem um sujeito leitor didático que articule os diversos prismas envolvidos na leitura: o afetivo, o cognitivo, a fruição, o teórico, o subjetivo. Não basta, portanto, formar o professor leitor, é preciso ir além, e formar o professor mediador. Sem esse duplo movimento, dificilmente haverá saída para a crise do ensino de literatura.

Referências

- Annie Rouxel. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- BARRS, Myra. Vygotsky's 'Thought and Word'. **Changing English**, 23:3, 2016, p. 241-256.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In*: LIMA, Luiz Costa (org). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002, p. 105-118.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como desafio à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- MELLO, Cláudio; DOECKE, Brenton; DAVIES, Larissa. M.; BUZACOTT, Lucy. Sociabilidade literária: uma perspectiva transnacional (e translinguística). *In*: Ana Paula Franco Nóbile; Vanderleia da Silva Oliveira. (Org.). **Literatura na escola**: contextos e práticas em sala de aula. 1ed.Campinas: Pontes, 2018, v. , p. 39-61.



Cláudio Mello

MUNITA, Felipe. O sujeito leitor didático: “leitores que ensinam e professores que leem”. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira *et al.* **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. São Paulo: Mercado de Letras, 2021. p. 329-356.

VOLOSINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. , 1999. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

