

## LÍNGUA MATERNA E ENSINO FUNDAMENTAL: TATEANDO CAMINHOS DE INTERAÇÃO

Dercy Akele\*  
Flávia Brocchetto Ramos\*\*

*Eu sempre sonho que uma coisa gera,  
nunca nada está morto.  
O que não parece vivo, aduba.  
O que parece estático, espera.*  
Adélia Prado

### RESUMO

Vivemos num contexto escolar brasileiro em que o aluno passa oito anos estudando sua língua materna e, mesmo assim, apresenta grande dificuldade para produzir um texto escrito e compreender vários materiais lidos. Frente ao quadro, este artigo discute questões referentes ao papel do ensino da língua materna e da literatura no nível Fundamental. Considerando, especialmente, as tendências dos PCNs e as reflexões de Cunha teórico dos estudos já realizados por Geraldi, Soares, Aguiar e Bordini e Iser, o presente artigo propõe algumas estratégias de abordagem escolar como a inserção de diferentes tipologias textuais. O texto discute, ainda, o lugar privilegiado da literatura e a concepção de leitor como sujeito ativo que atua na concretização do texto.

**Palavras-chave:** ensino de língua e literatura, tipologias textuais, sujeito leitor.

\* Professora do Departamento de Letras da Unisc e Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRGS.  
E-mail: [dercy@viavale.com.br](mailto:dercy@viavale.com.br).

\*\* Professora do Departamento de Letras da Unisc e Doutora em Teoria da Literatura pela PUCRS.  
E-mail: [flavia\\_ramos@uol.com.br](mailto:flavia_ramos@uol.com.br).

## ABSTRACT

In Brazil, nowadays we live an educational context in which the pupil studies his/her native language for a period of eight years but in spite of this he/she shows great difficulties when trying to produce a written text or reading several materials. For that reason, the article discusses some issues related to the part played by the teaching of native language as well of literature in Elementary School. Mainly considering the National Curricular Plans' trends and the theoretical studies already done by Iser, Geraldí, Soares, Aguiar and Bordini, the article proposes some strategical educational approaches as the addition of different textual typologies. Our text also emphasizes the privileged space of literature and the concept of the reader as an active subject on text's concretization.

**Keywords:** language and literature teaching, textual typologies, the reader as a subject.

## 1 ANTECEDENTES

De acordo com os resultados do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos -, que analisou a capacidade de leitura de adolescentes de 13 países, o Brasil amarga o último lugar. Além disso, conforme números revelados pelo ENEM, - Exame Nacional do Ensino Médio -, a média nacional de pontos na avaliação caiu de 52, no ano de 2000, para 40, em 2001. A causa para tal resultado pode ser a popularização do exame, o qual obteve a participação de mais estudantes de escolas públicas, comparando-se ao ano anterior. Contudo, não podemos reduzir os problemas a uma única causa. Trata-se de várias causas, por isso é preciso reconhecer que os problemas apontados têm raízes históricas. Entre elas, destacamos o despreparo do docente para auxiliar o aluno no entendimento de um texto.

Frente a esse panorama, e tomando a língua materna como decisiva na formação do leitor e do autor, propomos uma metodologia de ensino para a língua portuguesa que privilegie, na diversidade de textos, os que circulam na sociedade, através de estratégias pautadas em correntes teóricas que vêem a língua como um real processo de comunicação entre os interlocutores. Ler o que circula socialmente é, como afirma Menezes<sup>1</sup>, "atuar na sociedade, participando e não

<sup>1</sup> MENEZES, G.; MARCONDES, B.; TOSHIMITSU, T. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, p. 13, 2000.

se limitando a pequenos universos”.

Da mesma forma, propomos um trabalho com literatura, voltado para a construção do conceito de poesia. Tanto num como no outro enfoque, trabalha-se o conceito de cidadania, ou seja, o aluno que lê e discute os mais variados tipos de textos - do informativo ao literário - busca respostas para suas indagações, interagindo socialmente, pois uma leitura compreensiva não pára na esfera cognitiva, mas tem implicações sociais.

## 2 CONCEÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Trabalhar o ensino de língua materna e literatura com falantes nativos, que, ao entrar na escola, já dominam uma determinada variante linguística, tem sido uma tarefa bem mais complexa que possa parecer inicialmente. A escola, por sua parte, recebe uma clientela proveniente dos mais variados níveis socioculturais, com variantes linguísticas próprias, ou, mais especificamente, expressando a fala característica de sua região ou meio social específico, comumente considerada “errada” frente ao padrão estabelecido pela escola. No entanto, essa forma é vista pela literatura como uma variante de língua que representa o *status* sociolinguístico em que o falante está inserido. Não se trata, pois, de um erro, mas de uma diferença.

Por outro lado, podemos dizer que o sistema escolar apresenta algumas restrições, em termos de recursos humanos, para atender, com eficácia, a essa atividade complexa. Há uma certa dificuldade, ou mesmo resistência, por parte de muitos professores, no trato com as diferenças linguísticas dos alunos. Cremos que tal dificuldade se justifique pelo fato de elas exigirem um método que dê conta da heterogeneidade, também constituinte da complexidade no processo ensino-aprendizagem. Por isso, via de regra, cria-se uma barreira entre os que sabem falar e escrever, de acordo com o seu nível de escolaridade, e os que não atingem esse nível e continuam falando e escrevendo “errado”. Normalmente, a posição da escola é a de fazer com que os últimos se tornem falantes e escreventes da norma culta, o que acaba, muitas vezes, afastando tais alunos da possibilidade de apropriação dessa variedade. E é somente na escola que o aluno terá acesso a ela.

A forma de trabalhar a língua materna, neste caso, exige reflexão e um posicionamento dos educadores no sentido de que a ação pedagógica seja coerente com o nível sociocultural e linguístico da clientela e com o atual estágio de desenvolvimento das várias linguagens com as quais convive o aluno no seu cotidiano, posto que, conforme a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do

Estado do Paraná,<sup>2</sup> “[a linguagem] nos acompanha onde quer que estejamos e serve para articular não apenas as relações que estabelecemos com o mundo, como também a visão que construímos sobre o mundo”.

Propostas não faltam. Elas são variadas e estão ao alcance dos educadores. É necessário, porém, um estudo aprofundado do currículo e dos programas para atender a um novo perfil de aluno que se impõe. Geraldi<sup>3</sup> destaca que é papel da escola operacionalizar as propostas de ensino elaboradas com diferentes matizes, cujo objetivo último é ultrapassar as constatações - a escola como ela é, para interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas, para a escola como deveria ser.

O autor nos propõe uma reflexão sobre as várias propostas pedagógicas que são veiculadas pelos órgãos oficiais, nas escolas, com objetivos de responder aos apelos de um homem que, por um lado, exige novas perspectivas e novos valores para a sua vida e, por outro, de uma sociedade cada vez mais insatisfeita com a escola.

Muitas críticas têm sido feitas ao sistema de ensino, e, quando se trata de leitura e escrita, o problema põe-se com mais relevância. Principalmente, quando se constata que um aluno com onze anos de escolaridade, com uma carga horária de cinco horas semanais de língua materna, não consegue articular as idéias, de maneira coerente e coesa, num texto de vinte linhas exigido no concurso vestibular. Esse dado, por si só, seria suficiente para caracterizar o fracasso da escola e do ensino de língua portuguesa.

O próprio Ministério reconhece, quando afirma que o ensino de língua portuguesa na escola, sobretudo na década de 80, tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No ensino fundamental, o eixo da educação, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais - inaceitáveis mesmo em países mais pobres - estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar os alunos a ler e escrever. (PCN, 1997, p.1)<sup>4</sup>

A questão é antiga e generalizada. Na verdade, o problema educacional é complexo e seria uma ingenuidade pensar numa só causa. De um modo geral,

<sup>2</sup> Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Paraná. Curitiba: SED, p. 39, 1997. (mimeo).

<sup>3</sup> GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Campinas: Unicamp, 1984.

<sup>4</sup> PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Português- Brasília: MEC/SEF, p. 1, out. 1997.

ressaltam os críticos que a escola, como instituição formadora, tem servido mais para oprimir do que para libertar, mais para produzir a domesticação do que a ousadia dos espíritos, mais para manter o *status quo* que para promover a transformação. De modo particular, o ensino reproduz de língua portuguesa, como se tem visto em algumas escolas, tem servido antes para silenciar a voz do que para fazer brotar a palavra.

Mas saídas são possíveis. E devemos gestá-las e construí-las mesmo no interior das contradições. *É reconhecendo a escola que temos que podemos projetar a escola que queremos*. Nesse contexto, a língua portuguesa se projeta, eis que a questão da linguagem impõe-se no desenvolvimento de todo e qualquer homem. Segundo Geraldi (op. cit), é a língua que permite aos sujeitos compreender o mundo e nele agir. Ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições. Assim, o aluno precisa contatar com as diferentes linguagens, desde a verbal, expressa nos diferentes textos e discursos, até a não-verbal presente nas variadas formas de cultura, a fim de interagir como cidadão no mundo.

Partindo do princípio de que o objetivo do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência comunicativa<sup>5</sup> do aluno, nossa intenção aqui é contribuir para superar a concepção tão somente reprodutora de língua que muitos professores ainda conservam.

Se o trabalho com o ensino de língua priorizar ações que têm a palavra ou a frase como centro do processo, é porque acreditamos que, via teoria gramatical, desenvolvemos um bom domínio da língua. Se, por outro lado, propusermos exercícios estruturais é porque acreditamos que o trato mecânico com as estruturas da língua nos dará condições de desenvolvermos uma boa expressão oral e escrita. Mas, se nosso objetivo for que “os usuários da língua ou os interlocutores interajam enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais”<sup>6</sup> é porque acreditamos que o ensino de língua deve desenvolver a competência lingüística e comunicativa do aluno.

O que deve ficar claro, aqui, é que “ensinar língua e ensinar gramática são coisas diferentes. A gramática é o estudo sobre a língua”<sup>7</sup> e não a habilidade de uso amplo da língua. De nada adianta a um aluno que sequer escreve um bilhete com coerência, fazer análise profunda de fenômenos lingüísticos, em que a linguagem passa a ser uma coletânea arbitrária de regras e exceções, com um

<sup>5</sup> *Competência comunicativa* é a capacidade de compreender e produzir mensagens coerentes, conforme Ana Maria KAUFMAN; Maria Elena RODRIGUEZ. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 143, 1995.

<sup>6</sup> TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, p. 23, 1996.

<sup>7</sup> Idem, *ibidem*, p. 41.

rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas múltiplas situações vivenciais. Conhecer a língua através da metalinguagem não melhora a leitura e produção escrita, ao contrário, distancia o aluno das habilidades de ler com compreensão e escrever com clareza. Para Guedes e Souza<sup>8</sup>, o aluno precisa exercitar a leitura para

praticar, numa primeira instância, a decodificação da escrita [...], para entender os processos de construção das palavras [...], para enxergar as discrepâncias que caracterizam a ortografia [...], para atribuir significados às expressões [...], para familiarizar-se com a sintaxe da língua escrita [...], para construir um repertório de enredos, de personagens, de raciocínios, de argumentos, de linhas de tempo, de conceitos que caracterizam as áreas de conhecimento, para enfim, movimentar-se com desenvoltura no mundo da escrita. (p.16)

Portanto, propor o ensino de português, tendo em vista a linguagem como lugar de interação, onde os sujeitos se constituam pelo processo da interlocução, implica admitir que a língua não está pronta e estanque, como um sistema/produto em que o sujeito se apropria e usa conforme suas necessidades, mas ela é construída e reconstruída pelo próprio processo interlocutivo na atividade de linguagem.

Com base nessa concepção de língua, vamos pensar as atividades de leitura e compreensão de textos que aqui propomos. Queremos deixar claro que não endossamos a abordagem fragmentada, nem fragmentária, uma vez que estamos tratando de uma visão totalizante de língua. Entretanto, por uma questão meramente didática, organizamos este texto de forma a situar os tópicos em seqüência: concepção de língua, abordagem dos diferentes tipos de textos, níveis de compreensão e poesia.

Iniciamos pelos tipos de texto, também denominados gêneros textuais. A escola, por muitos anos, valeu-se da classificação tradicional: narração, descrição e dissertação. Hoje, tendo em vista o processo interlocutivo da linguagem, correntes da Linguística Textual sugerem que se trabalhe os mais variados tipos de texto, ou que se dê maior ênfase a um determinado tipo, conforme o objetivo do professor. Nesse sentido, Magda Soares<sup>9</sup> afirma que por muito tempo os textos clássicos foram de uso pedagógico exclusivo

<sup>8</sup> GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jani Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES et. al. (Orgs.) *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, p.13-18, 1998.

<sup>9</sup> SOARES, Magda Becker et. al. *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau*: sugestões metodológicas de 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: DEF/FENAME/UFMG, p. 38, 1979.

Na antologia clássica, só se admitiam textos literários de autores representativos da Literatura Portuguesa. E durante muito tempo foi este o critério de seleção de textos para leitura e estudo em aulas de Língua Portuguesa (e ainda é, atualmente, para muitos autores de livro didático e para muitos professores): textos literários, e apenas de autores reconhecidos como significativos no contexto da literatura de língua portuguesa – o que, em geral, leva à exclusão de autores contemporâneos.

A autora ressalta as conseqüências desse tipo de atitude, afirmando que os textos clássicos estão distantes da realidade do aluno, além de que não despertam interesse dos jovens de hoje, talvez por oferecerem um modelo de expressão escrita que se distancia da modalidade de língua em uso. Ela ainda acrescenta que há livros didáticos atuais que cometem novo equívoco, ignorando totalmente os textos literários em benefício de outros textos, como os de jornais, revistas e textos de linguagem não-verbal.

Na mesma linha, Soares<sup>10</sup> ainda alerta para o fato de que os objetivos devem ficar claros antes de qualquer atividade, e que os critérios para uso de determinado tipo de texto precisam ser definidos em função dos objetivos, e que a escolha não seja feita em função dos binômios literário/não-literário, antigo-moderno, verbal/não-verbal, mas que a opção esteja de acordo com a habilidade que se deseja desenvolver no aluno. Se, por exemplo, a pretensão for tornar o aluno capaz de analisar, criticar e avaliar os textos que circulam nos meios de comunicação social, que utilizam a expressão escrita, esses textos devem ser objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

Destacamos os textos que versam sobre a realidade social como mais pertinentes para desenvolver noções de cidadania, uma vez que são mais marcados do ponto de vista temático e neles o aluno pode reconhecer os interlocutores, perceber os valores embutidos nas mensagens, associar palavra e imagem visual, bem como observar outras técnicas empregadas nas edições usadas. Porém sugerimos que se enfoquem, no ensino Fundamental, todos os tipos, já que cada texto apresenta uma dificuldade específica, tanto na estrutura, como na linguagem, tanto na forma de abordar o tema, como na natureza dos assuntos discutidos.

Nesse sentido, a proposta de trabalho que aqui sugerimos leva em conta a língua como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia no tempo, no espaço e de acordo com os falantes, por isso a abordagem da tipologia textual é válida também para as disciplinas em que o aluno precise desenvolver

<sup>10</sup> Idem, *ibidem*.

a capacidade argumentativa e persuasiva. Assim, como a língua portuguesa não é um "sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso, trabalhar com textos é uma forma de ação, pela qual podemos interagir com nossos semelhantes"<sup>11</sup>. Nesse sentido, o professor estará acabando com a artificialidade do ensino metalinguístico e classificatório proposto pelo livro didático. Considerando a língua em uso, o professor de língua portuguesa no Ensino Fundamental, para desenvolver a competência comunicativa, deve abarcar no ensino os diferentes gêneros textuais e centrar a preocupação nas várias formas de explorá-los.

Para isso, sugerimos a abordagem de Marcuschi<sup>12</sup>, que apresenta o texto não como um fim último ou um produto pronto, acabado, mas como um processo que está em constante elaboração e reelaboração. E, para compreender o texto com coerência, as estratégias de compreensão são processadas sob forma de habilidades mentais, denominadas *horizontes cognitivos*. Esses horizontes são graduados em níveis de complexidade, iniciando com o mais imediato, em que o aluno apenas identifica ou copia partes do texto, até o mais profundo, mais elaborado, em que se dá o processo inferencial, no qual compreender um texto é mais que extrair informações, é uma atividade de apropriação e produção de sentidos. Assim, o aluno terá no contato textual, também um contato com o mundo e com o modo de apreender o mundo.

Nessa perspectiva, o texto não é uma rede de transparências em que se possa identificar todas as informações objetivas, mas ele oferece ao leitor uma pluralidade de significações. E, para alcançar esse nível, o aluno deve ser orientado para realizar não apenas uma leitura linear em que decodifica as palavras, mas uma leitura totalizante, de idas e voltas ao texto, buscando nas entrelinhas pistas linguísticas e pragmáticas que possibilitam discernir crenças, ideologia e valores que interferem na constituição dos sentidos no texto. Dessa forma, o aluno começa a perceber que o texto não é só o que está explicitamente dito, mas há surpresas que o leitor vai descobrindo, na medida em que vai desenvolvendo o diálogo com o texto e, assim, compartilhando do mundo do autor, de coisas que numa primeira leitura não transparece.

A ação pedagógica aqui apresentada implica uma abordagem globalizante no ensino de língua, uma vez que no texto o aluno desenvolve a leitura compreensiva, as idéias do autor e as marcas linguísticas e pragmáticas usadas em função de uma determinada intencionalidade.

<sup>11</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 72, jan./mar. 1996.

<sup>12</sup> Idem, *ibidem*.

É papel do professor organizar a exploração do texto, de maneira que os fatores de contextualização, como título, autor, local de publicação, data e elementos gráficos contribuam também para propiciar alternativas de compreensão. Destaca-se, ainda, a importância no nível de elaboração das questões. Elas devem ser elaboradas de modo a conduzir o aluno às habilidades de leitura, a fim de que descubra o que está implícito, que faça inferências, que extraia conclusões, que critique, que avalie, ligando as várias informações contidas no texto, com dados já inseridos no repertório de cada indivíduo que interage com o código escrito.

### 3 A LEITURA: PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO

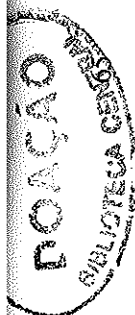
Nesta proposta, faz-se uma constante revisão dos objetivos e atividades de ensino, construindo-se, permanentemente, práticas que possibilitem ao aluno o manuseio da linguagem a partir da diversidade de textos socialmente dada. Os PCNs enfatizam:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência linguística e proficiência discursiva. E, sem negar a importância dos textos que respondem a exigências práticas da vida diária, deve reconhecer que são os textos que favorecem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (p.10)

Os Parâmetros regulamentam o sistema educacional brasileiro e como tal pautam as ações realizadas nos estabelecimentos de ensino (Fundamental e Médio) e as propostas educacionais desenvolvidas nas instituições formadoras de professores. No que se refere à leitura, defendem uma proposta centrada no receptor, posto que o ato de ler é

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> PCN, 1977, p. 41.



Embora enfatizem essa abordagem, os documentos citam superficialmente a leitura literária. Apona-se o fato como um problema e propõe-se uma abordagem sistemática do texto artístico na escola.

### 3.1 A leitura literária: construindo um leitor mais exigente

Pela natureza diversa das outras tipologias textuais, a literatura exige uma abordagem específica: a heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento, que submete a literatura ao mesmo roteiro cristalizado de abordagem, empregado em uma notícia ou artigo de divulgação científica<sup>14</sup>.

No ato de leitura literária, o interlocutor criativo põe em prática todas as suas capacidades intelectuais e afetivas. O conjunto de experiências culturais e o conhecimento das convenções literárias do sujeito geram expectativas e previsões de toda ordem em relação ao texto. O prazer da leitura do texto artístico pode vir tanto da confirmação dessas previsões quanto das surpresas provocadas pelos elementos inusitados. O poema "Excursão", de Sérgio Caparelli inicia desafiando o interlocutor: "O ônibus roncava na subida / e como era difícil o amor de Mariana / de blusa rala e jeans apertado"<sup>15</sup>.

Acreditamos que na leitura literária o sujeito leitor, ao dialogar com o esquema anunciado, é chamado a preencher os vínculos semânticos não expressos entre os versos 1 e 2: a relação entre o ônibus e o amor por Mariana. Se as vivências do leitor permitirem, vai ocorrer interação e ele pode até concluir, como é o nosso caso, que para o eu-lírico conseguir o amor de Mariana gerará como um ônibus que sobe os morros da região serrana do Rio Grande do Sul.

Na leitura, o sujeito realiza uma prática social de interação com signos que lhe permite desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto, estabelecendo vínculos com manifestações socioculturais, que podem estar distantes no tempo e no espaço. O texto literário contém uma autonomia de significação já que não representa especificamente determinado contexto, mas o recria, mantendo a natureza da *poiesis*. Daí nasce a sua plurissignificação, que possibilita diferentes concretizações.

Na leitura do texto literário, surge uma sequência de atos de imaginação e, quando as imagens formuladas não possibilitam mais a integração das diversas perspectivas, elas são abandonadas. Através da correção das imagens, inserem-se as modificações constantes no ponto de vista do interlocutor, o qual não é fixo

<sup>14</sup> PCN, 1977, p. 126.

<sup>15</sup> Excursão. In.: CAPARELLI, Sérgio. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

e ajusta-se a partir de uma sequência de dados<sup>16</sup> até que coincida com um dos sentidos constituídos, posto que o leitor se encontra *definitivamente no texto, ou seja, no mundo do texto*<sup>17</sup>.

A obra exige do interlocutor distintos modos de participação. Ao reproduzir quase todas as normas comuns, demanda pequena atuação, revelando uma concepção assimétrica entre a literatura e o leitor. Contudo, quando a correspondência é sutil ou nula, tende a exigir participação intensa, sugerindo mais autonomia ao destinatário. Em ambos os casos, o repertório<sup>18</sup>, por meio das estratégias<sup>19</sup>, organiza as reações dos leitores, formando uma estrutura de sentido, que orienta a recepção do texto. O repertório está aberto a um contexto alheio, ou seja, ao interlocutor<sup>20</sup> e a otimização do texto depende do conhecimento do mesmo e exige disposição de aceitar experiências estranhas<sup>21</sup>.

Cada enfoque textual permite uma visão do ser intencional e omite outras, de modo que o objeto estético nasça através da atuação do leitor na integração das perspectivas internas do texto. O ponto de vista do destinatário, de acordo com Iser, oscila em virtude de que o texto enfoca, em cada momento, particularidades de um tema específico. O elemento destacado é considerado tema; porém, em seguida, esse dado transfere-se para uma posição secundária e passa a ser chamado horizonte. O tema não é percebido isoladamente, mas baseado no fundo propiciado pelo horizonte já constituído.

Assim, os dois segmentos interligados e focalizados simultaneamente pelo interlocutor exigem que o seu ponto de vista se desloque de um eixo para outro. Com isso, a estrutura regula a interação entre texto e leitor, porque demanda inter-relação constante entre os diferentes níveis constitutivos da obra, assemelhando-se a um jogo<sup>22</sup>.

<sup>16</sup> ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. 34. ed. v. 1. São Paulo, p. 75, 1996.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>18</sup> Repertório pode ser entendido como um território familiar dentro do texto, constituído por referências a obras anteriores, normas sociais ou históricas que se distribuem entre as diferentes perspectivas textuais.

<sup>19</sup> Já as estratégias têm função de romper com o território conhecido, configurando o caráter literário do texto, por meio de alternativas diversas, como sonhos, alternância de perspectivas e outros recursos linguísticos e ficcionais.

<sup>20</sup> ISER, W. *El proceso de lectura*. In: WARNING, Rainer (Org.) *Estética de la recepción*. Madrid: Rogar, p. 159, 1989.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 156.

<sup>22</sup> ISER, W. *L'acte de la lecture: théorie de l'effect esthétique*. Bruxelles: Mardaga, p. 342-3, 1976.

Para o receptor criança, que aprecia o movimento das brincadeiras infantis, esse recurso estrutural do texto literário apresenta-se como uma forma de mobilização. As significações podem ser ativadas e percebidas pelos leitores, desde que o professor atue como mediador, propiciando situações em que o repertório de cada interlocutor e do texto dialoguem entre si.

Frente ao exposto, a escola é essencial na constituição do sujeito leitor da literatura, uma vez que a densidade do texto é maior do que a evidenciada em outras tipologias, e o ensino fundamental, mesmo que não pareça, cobre-se de relevância frente ao fato, posto que

deve dar ênfase à constituição de um acervo de leituras, o mais vasto possível, exploradas em sua significação cultural, contudo sem a preocupação de classificações a partir de qualquer critério. Serão no 2º grau (ensino médio) que a sistematização teórica do conhecimento literário poderá ser introduzida, desde que, mesmo então, seja fundada na leitura prévia de textos. (Bordini e Aguiar, 1993, p.17)

Ciente da natureza do texto literário e da sua função na constituição do leitor, cabe ao mediador constituir um projeto de literatura que instigue o aluno a decifrar bons textos, para assim formar leitores, porém o professor deve levar em conta alguns princípios. No primeiro momento, oferecer ao aluno livros próximos à realidade deles, obras que estejam em consonância com a fase de leitura da turma<sup>23</sup> e também que tratem de assuntos de interesse do público. E, na seqüência, vai propondo materiais com níveis de dificuldades mais complexos, a fim de instrumentalizar as crianças na interação com as diversas expressões literárias.

A título de exemplificação, mostramos uma proposta de abordagem de literatura, centrada na construção do conceito de poesia. A abordagem desenvolvida segue pressupostos do método recepcional, criado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, a partir da Estética da recepção<sup>24</sup>. Após constatar que os alunos de 5ª série concebem o gênero como o texto escrito em versos e que têm rima, o docente elabora uma coletânea com essas

<sup>23</sup> De acordo com Richard BAMBERGER (1987), os leitores passam por diversas fases: idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos); idade do conto de fadas (de 5 a 8 ou 9 anos); idade das "histórias ambientais" ou da leitura "factual" (de 9 a 12 anos); idade da história de aventuras: realismo aventuroso ou "fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo" (de 12 a 14 ou 15 anos); e os anos de maturidade ou o "desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura" (de 14 a 17 anos).

<sup>24</sup> O método pode ser conhecido na obra *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

características e organiza uma aula com a leitura dos poemas e cria atividades lúdicas para a exploração da musicalidade desses textos.

Depois de atender a expectativa dos alunos ao confirmar que de fato a poesia é escrita em versos e nela predomina a exploração da sonoridade por meio das rimas, apresentamos outra seleção. Aqui, os poemas contêm elementos musicais, mas não mais pela presença da rima, uma vez que a musicalidade evidencia-se pela aliteração e/ou assonância. Nesse momento, ocorre a ruptura do horizonte de expectativas, já que a amostra de poemas não confirma a hipótese defendida pelos alunos.

Após observar a sonoridade, o professor realiza o questionamento do horizonte de expectativas, quando cria uma situação de confronto entre o conceito inicial dos alunos e as evidências agora mostradas do que é poesia. Nesse momento, o estudante congrega outros dados ao seu conceito inicial e tende a reformulá-lo pela inserção dos traços percebidos na leitura. A etapa posterior segue com a proposta de expansão da ótica do público, que chamamos de ampliação do horizonte de expectativas, o qual consiste na apresentação de mais uma coletânea de textos onde se evidencia outro aspecto da poesia, que pode ser a prosa poética, em que a estrutura de versos é abandonada, no entanto mantém a sonoridade por meio da aliteração, sem o prejuízo das qualidades estéticas.

O método recepcional repetiria a situação de rompimento das certezas adquiridas, no sentido de que o aluno construiu um conceito de poesia, contendo a diversidade de manifestações artísticas em circulação. Na seqüência, o professor mostraria outros textos com enfoques distintos, sempre com questionamento. As outras seleções podem seguir critérios como: poemas ricos em imagens visuais em detrimento das sonoras, seguido da poesia concreta ou visual. Essas são apenas algumas idéias que já vêm sendo aplicadas, com sucesso, por docentes que têm o leitor como centro de sua aula de literatura e inserem o conteúdo no Fundamental, embora não apareça como disciplina.

A opacidade da linguagem literária exige a presença de um mediador que introduza o jovem nessa leitura e o instrumentalize na atribuição de significados ao esquema percebido. A proposta ressaltada assume essa posição, já que se pauta numa concepção de educação que visa, por meio de desafios, propiciar o desenvolvimento dos indivíduos.

Por outro lado, o ensino de língua materna, preocupado com a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, prioriza a diversidade de tipologias que coexistem no meio onde o aluno está inserido e vai além, buscando outros textos que mais tarde serão importantes para o exercício da cidadania. Essa abordagem não se restringe a materiais utilitários, mas avança no sentido de promover a interação com o simbólico, através da literatura comprometida com os anseios e necessidades dos estudantes.