

A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: MEDIAÇÃO OU ENSINO?

THE PRACTICE OF LITERARY READING IN SCHOOL: MEDIATION OR TEACHING?

LECTURA DE LA PRÁCTICA LITERARIA EN LA ESCUELA: MEDIACIÓN O EDUCACIÓN?

Rildo Cosson¹

RESUMO: Tema do momento no campo pedagógico brasileiro, a mediação da leitura literária tem sido assimilada a práticas de lazer, fruição e deleite, destinando ao professor o papel de facilitador do acesso aos livros. Essas práticas também substituem o uso tradicional do texto literário como veículo de ensino da língua portuguesa, oferecendo outro espaço para a literatura na escola. Todavia, ainda que saudadas como a efetivação de uma antiga demanda dos estudiosos da área de letramento literário, isto é, o encontro fundamental do aluno com a obra, tais práticas terminam por recusar à escola a razão de sua existência, que é ser instituição de ensino. Frente a esse cenário aparentemente paradoxal e dicotômico, qual o lugar do professor em relação ao texto literário? Ensinar ou mediar a leitura literária? Esse estudo procura refletir sobre essas questões por meio de uma revisão de literatura e análise crítica do tema.

PALAVRAS-CHAVE: leitura literária. Letramento literário. Mediação da leitura.

ABSTRACT: Buzzword of the moment in the Brazilian educational field, the mediation and more directly the mediation of literary reading has been translated into leisure activities which target is reading for enjoyment and delight and addressed the teacher to the role of facilitating access to books. These practices also replace the traditional use of the literary text as material of teaching the Portuguese language, providing another space for literature in school. However, although hailed as the realization of old demands of scholars of literary literacy field, that is, the fundamental reading of the literary work by the students themselves, such practices end by refusing to school the reason for its existence, which is to be an educational institution. Faced with this seemingly paradoxical and dichotomous scenario, what is the place of the teacher when works with the literary text? Must he teach or mediate the literary reading? This paper seeks to reflect on these issues through a literature review and critical analysis of the theme.

KEYWORDS: literary reading. Literay literacy. Reading mediation.

RESUMEN: Tema del momento en el campo educativo brasileño, la mediación de la lectura literaria ha sido comparado con las actividades de ocio, el disfrute y deleite, destinando a lo maestro el papel de facilitar el acceso a los libros. Estas prácticas también reemplazan el uso tradicional del texto literario como vehículo de enseñanza de la lengua portuguesa, proporcionando otro espacio para la

¹ Doutor em Educação. Pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: rcosson@gmail.com.

literatura en la escuela. Sin embargo, aunque aclamado como la realización de una vieja demanda de los estudiosos de la educación literaria, es decir, la lectura fundamental de la obra literaria por los propios estudiantes, tales prácticas terminan negándose a la escuela la razón de su existencia, que es ser un institución la educación. Frente a este escenario aparentemente paradójico y dicotómico, ¿cuál es el lugar del docente en relación con el texto literario? Enseñar o mediar en la lectura literaria? Este artículo trata de reflexionar sobre estas cuestiones a través de una revisión de la literatura y el análisis crítico del tema.

PALABRAS CLAVE: lectura literaria. Educación literaria. Mediación de la lectura.

O saber teórico pode fazer da educação literária uma prática concreta com resultados visíveis, ao invés do assunto obscuro, “elevado” e ideologicamente comprometido com o poder que temos nas salas de aula, reforçando os papéis discente e docente de agentes de seu próprio conhecimento e transformação social e pessoal.

Cyana Leahy-Dios

Em que medida ler é conhecer? Como escaparmos de uma idolatria da leitura pela leitura? Como definirmos seus usos cognitivos e suas funções sociais, sem cairmos em discriminações contra práticas populares ou contra práticas propriamente estéticas da leitura?

Graça Paulino

Em 2013, o Grupo RBS, que reúne empresas de rádio, televisão, jornal e plataformas digitais no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, lançou o Prêmio RBS Educação, destinado a reconhecer e divulgar programas, ações e atividades de promoção da leitura aberto a Professores e educadores da Educação Básica. Com o slogan “Quem ajuda a entender as palavras, ajuda a entender o mundo”, o prêmio traz uma curiosa exigência para a inscrição do candidato: fazer um curso online obrigatório intitulado Os Cinco Passos para a Mediação de Leitura. Esses passos tratam de concepções sobre leitura e mediação, planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura na escola, formação do leitor, ambientes para leitura e sequência temporal das atividades de leituras. Respondendo um edital da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do MEC de 2010, a Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) oferece nacionalmente o curso de extensão Mediadores de Leitura, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dividido em cinco módulos que vão do treinamento para uso da plataforma Moodle à experimentação de práticas de leituras, passando por gêneros textuais e imersão cultural, o curso tem como objetivo geral: “realizar, junto aos professores da rede pública de ensino básico, a formação de mediadores de leitura, capacitando-os com embasamento teórico e orientação prática” (UAB, 2015). Já os objetivos específicos são bastante diversificados e envolvem tanto a apreensão de conhecimentos teóricos, como “informar como se dá o processo de leitura, do

ponto de vista cognitivo, psicológico e fisiológico”, quanto o perfil de leitor do professor participante, propondo “mapear as situações de leitura da vida do professor cursista, possibilitando a sua interação com outras linguagens e ambientes para além da escola” (*idem*), e o incentivo a práticas de leitura coletivas, quando se busca “estimular a criação de clubes de leitura e outros ambientes sociais, visando a que o professor compartilhe com outras pessoas a fruição estética, o diálogo e as leituras do mundo experimentadas ao longo do curso” (*ibidem*). Em 2012, o Circuito de Oficinas sobre Mediação de Leitura em Bibliotecas Públicas é oferecido em São Paulo pelo Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo e a Associação Paulista de Bibliotecas e Leitura - SP Leituras, uma organização social de cultura cujo objetivo é aproximar a leitura aos mais variados públicos, com atenção especial a pessoas com deficiência. No programa dessas oficinas constavam tópicos comuns em cursos da área literária, como “função social da literatura”, “literatura e a subjetividade do leitor”, “Contos maravilhosos e Conto Popular Brasileiro”, “Leitura, produção e ilustração de poemas e adivinhas”, além de “A leitura mediada”, indicando uma relação estreita entre a ideia de mediação e as narrativas da tradição oral. Essas são informações que se encontram entre os cerca de 645.000 resultados dados pelo Google para os termos mediação e leitura combinados, demonstrando que a mediação da leitura tem se constituído uma questão relevante na educação brasileira.

Também no Banco de Teses da Capes encontram-se registradas, no período de 2011 e 2012, 129 teses ou dissertações sobre mediação de leitura, a maioria obviamente nas áreas de Letras e Educação, mas também nas áreas de Psicologia, Comunicação e Ciência da Informação, entre outras (BRASIL, 2015). Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, que integra 101 instituições e tem um registro temporal mais amplo, há nos últimos quinze anos 319 estudos registrados, sendo 215 dissertações e 104 teses (IBICT, 2015).

Como se pode inferir pelos exemplos acima e pelo número dados, são diversos os agentes, as propostas e as posições metodológicas e teóricas que alimentam os estudos acadêmicos, os cursos, as oficinas, as capacitações e as próprias atividades dentro e fora da escola envolvendo a mediação da leitura. Tal diversidade que envolve conhecimentos que vão de teorias linguísticas a questões sociais, passando por tópicos em biologia, genética, psicologia e filosofia, entre outras disciplinas das Humanidades, além, é claro, do papel central ocupado pela Educação e o letramento.

Sem pretender elaborar uma síntese que contemple as múltiplas contribuições para o tema, é possível indicar alguns marcos que podem ajudar viajantes como nós a caminhar nessa babel de conceitos e metodologias que recobrem o território da mediação da leitura. Um deles é a recorrente referência a Vygostky como base teórica para a ideia de mediação, seja entendida, em termos amplos, como parte do desenvolvimento cognitivo do ser humano e aquisição da linguagem, tal como propõem, por exemplo, Costas e Ferreira (2011); seja, em termos mais específicos, como elemento central da Zona de Desenvolvimento Proximal, a exemplo da experiência relatada por Pimentel (2007) sobre a mediação pedagógica e o processo de leitura de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Outro é a inserção da mediação da leitura no processo de letramento da criança, sobretudo no que tange ao acesso aos textos impressos, como faz Marília Nunes (2013) com um estudo que tem como objeto os livros visuais. Um terceiro trata da mediação da leitura em espaços como as bibliotecas públicas e as escolas e dos mecanismos que supostamente garantem a formação do leitor, a exemplo dos vários ensaios que constituem o livro *Leitura: mediação e mediador* (BARROS; BORTOLIN; SILVA, 2006).

É dentro desse terceiro marco que se localiza esse texto no qual propomos colocar em discussão a mediação da leitura literária na escola. Para tanto, apresentaremos, em um primeiro momento, uma breve descrição do cenário paradoxal e dicotômico da leitura literária na escola hoje, por meio de uma revisão da literatura. Depois, buscaremos responder, por meio de uma análise crítica, qual o lugar do professor em relação à leitura literária e das práticas pedagógicas que ela demanda: ensinar ou mediar a leitura literária?

1. Lendo literatura na escola

Durante muito tempo, a leitura de obras literárias era um pressuposto básico da formação do leitor. Assentada em uma tradição que se formou antes mesmo da existência formal da escola, tal como a conhecemos, a relação entre literatura e educação pode ser remontada ao processo de preparação dos escribas egípcios, passando pelo subvencionamento da tragédia grega pelo Estado e a pedagogia retórico-política dos romanos, até chegar, translada do ensino do grego e do latim, ao ensino da língua nacional, conforme se pode verificar em estudos de Zilberman e Silva (1990), Zilberman (1991) e Lajolo (1982), entre vários outros estudiosos que registram o percurso da literatura transformada em matéria de ensino. Transformações de ordem social, pedagógica e teórica, associadas a uma cristalização da formação humanista¹ que sustentava essa tradição, terminaram por reduzir o espaço da

leitura da literatura no ensino da língua materna, agora comandada por livros didáticosⁱⁱ, textos de jornais e outros textos de uso cotidiano ou produtos da comunicação de massa (COSSON, 2010).

Mesmo com o seu espaço diminuído ou encurtado, a leitura da literatura permaneceu na escola, conforme a divisão pedagógica da leitura escolar em dois tipos de atividades: a leitura ilustrada e a leitura aplicada. No primeiro caso, tem-se a leitura como uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos, sendo esse o modo preferencial de uso do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. No segundo, a leitura aplicada se destina a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo. Trata-se do modo dominante da leitura nos anos finais do ensino fundamental e daí por diante, mudando-se o grau de complexidade dos textos e os fins imediatos da leitura. A literatura assume, neste caso, uma posição ancilar no ensino de língua, contribuindo para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários (COSSON, 2011).

Mais recentemente, o aparente fracasso nacional no ensino de língua portuguesa revelados pelos testes PISA, as exigências cada vez maiores da leitura no mundo do trabalho contemporâneo e as propostas de letramento como um campo maior de reflexão do uso da escrita deram uma urgência renovada à formação do leitor. No caso da escola, um dos consensos formados sobre o tema é que essa formação passa necessariamente pela fruição do texto literário como uma das atividades centrais na criação e manutenção do hábito e gosto pela leitura. Também se verificou que as crianças costumam reagir positivamente à leitura ilustrada, mas a passagem para a leitura aplicada simplesmente não obtém o mesmo sucesso, com as taxas de leitores diminuindo à medida que avançam os anos escolares, tal como constata Ceccantini ao dizer que: “os dados mostram que o simples fato de se ter despertado o gosto pela leitura nas séries iniciais, contando-se com leitores assíduos e motivados na infância, não tem sido suficiente para garantir a estabilidade desse comportamento em fases posteriores da escolarização” (CECCANTINI, 2009, p. 220). Em consequência, complementa o autor, “hoje, sem dúvida, um dos maiores problemas a enfrentar na formação de leitores é o de como dar continuidade às conquistas obtidas junto às crianças, à medida que vão crescendo, de tal modo que continuem sendo leitores fiéis e motivados” (*idem*, p. 218). Uma das respostas a esse desafio foi justamente a expansão da leitura ilustrada para todo o ensino fundamental. Desse modo, a literatura, decisivamente incorporada ao polo da fruição e do

prazer de ler da leitura ilustrada, deixa de ocupar uma mera função ancilar no ensino da língua portuguesa e parece ocupar um lugar renovado na escola como centro da formação do leitorⁱⁱⁱ. É nesse contexto que queremos configurar o papel do professor como mediador da leitura literária.

De um modo geral, a mediação da leitura literária é vista como uma “animação” que envolve uma série de atividades, tais como a Hora do Conto, que é “uma das atividades mais utilizadas pelos mediadores de leitura”, sendo muito valorizada porque se trata de uma “atividade [que] pode despertar na criança a curiosidade sobre o mundo da literatura infantil, com histórias fantásticas que contribuem para melhor compreender a vida e também adquirir o gosto pela leitura” (GOMES; BORTOLIN, 2011, p. 164); a Feira Literária, na qual as crianças trocam livros entre si; a Exibição de filmes, que pode envolver ou não comentários posteriores; as Oficinas de leitura, que “fomentam a cultura e a leitura, por meio de narrativas, roda de histórias, dramatizações de produções literárias e artísticas” (*idem*, p. 165); a dramatização de um conto; encontro com escritores; lançamento de livros; banca de troca-troca de gibis; murais e exposições de produções de alunos; entre outras que, segundo Gomes e Bortolin, de onde compilamos essas atividades, são projetos que numa biblioteca escolar visam “a capacitar os alunos a lerem diversificadamente e com prazer” (*ibidem*, p. 164).

Nessas atividades de mediação, o professor deve guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades (TÉBAR, 2011). Mais especificamente, o mediador da leitura literária precisa “fomentar hábitos lectores estables, orientar la lectura tanto escolar coma extraescolar, coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades y preparar, desarrollar y evaluar la animación lectora” (RECHOU, 2012, p. 363). Esse papel de mediador ou mais propriamente dito de animador não apenas coloca o aluno em primeiro plano, como também parece deixar de lado o lugar do professor como responsável pelo ensino na escola. É o que fica bem claro nas regras da “animação da leitura” estabelecidas por Camacho e Yela Gómez (2008, apud CECCANTINI, 2009, p. 215-216):

- ter desejo de animar a ler;
- despertar a vontade de ler;
- colocar livros à disposição das crianças;
- tornar os livros acessíveis ao leitor, de modo que possam ser facilmente encontrados;
- contar com uma biblioteca organizada e um pessoal com conhecimento, tempo, ideias claras e muita boa vontade;

- trabalhar em equipe e estabelecer um plano de atuação;
- contar com uma mãe e um pai leitores e com vontade de que seus filhos leiam.

No comentário que faz a essa citação, Ceccantini (2009) destaca que os autores enfatizam que esse papel do mediador tem um pré-requisito fundamental que é ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Tal característica é fundamental para que a “leitura por obrigação” da escola seja efetivamente substituída pela “leitura para o prazer” da mediação^{iv}.

2. Ensinar ou mediar a leitura literária?

Aparentemente, enquanto parte da formação do leitor na escola, essas concepções de mediação da leitura literária e professor mediador encontram correspondência em conhecidas recomendações de estudiosos que trabalham com o ensino da literatura e letramento literário. Em primeiro lugar, a autonomia do leitor frente ao texto literário, tal como coloca Graça Paulino ao dizer que “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais” (PAULINO, 2005, p. 63). Depois, a necessidade de o professor ser um leitor de literatura, como bem coloca Ana Maria Ribeiro Filipouski: “Para [a leitura literária] ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura” (FILIPOUSKI, 2005, p. 224). Também se argumenta que a formação do leitor é o objetivo maior do ensino da literatura, como faz Jacinto Prado Coelho: “No meu entender, tanto no liceu como nas Faculdades de Letras às disciplinas literárias compete uma função mais formativa do que informativa; devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a fome da leitura” (COELHO, 1976, p. 58). Isso sem esquecer o encontro primeiro e essencial do aluno com a obra – “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras” (COSSON, 2006, p. 23); e um certo colocar-se em segundo plano por parte do professor, como aconselhava Lígia Chiappini Leite ao dizer que: “Nosso papel é muito simples e, ao mesmo tempo, porque estamos professoralmente viciados, muito difícil”, ou seja, é um papel que “requer algo bastante sutil: uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante: um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma

condução que se deixa conduzir” (LEITE, 1983, p. 113). Em síntese, como concluem Maria da Glória Bordini e Vera Aguiar (1988, p. 17):

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

Todavia, ainda que possa ser saudada como a efetivação de antigas demandas dos estudiosos da área de letramento literário, essa mediação da leitura literária parece recusar à escola a razão de sua existência, que é ser instituição de ensino, além de simplificar, para não dizer anular, a função de ensinar tradicionalmente dada ao professor. Frente a esse cenário aparentemente paradoxal e dicotômico, qual o lugar do professor em relação ao texto literário? Ensinar ou mediar a leitura literária?

Para responder a essa pergunta, precisamos desfazer e ir além da dicotomia que ela anuncia. Dessa forma, devemos, em primeiro lugar, recusar a polarização entre duas imagens de professor que pouco condiz com a realidade da prática da leitura literária na escola: o professor escultor e o professor jardineiro. Essa polarização é bem explicada por Tunes, Tacca e Bartholo (2005, p. 691) que, citando Buber, descrevem essas metáforas do fazer docentes da seguinte maneira:

O professor-jardineiro:

Fertiliza-se o solo, semeia-se, mantém-se o solo úmido, protege-se o broto de pragas e ervas daninhas para que possa crescer saudável e mostrar seus frutos. Não se interfere na planta. É necessário apenas protegê-la das adversidades para que possa desenvolver em plenitude suas potencialidades naturais. Nada há o que deva limitar a semente. Essa é a metáfora que se pode fazer da educação permissiva, com excesso de relaxamento e indulgência.

O professor-escultor:

A partir da pedra bruta, delinear e moldar formas reconhecíveis, estritamente conforme o plano gestado na imaginação do escultor. É claro que o material de que é feita a pedra bruta impõe algumas condições de limites para a ação do escultor. Limites estes, contudo, muito mais circunscritos aos instrumentos a utilizar do que propriamente ao que se pretende esculpir. O que importa, pois, é o que foi planejado; o projeto que dirige e justifica todas as ações e os meios a serem empregados. Nada mais há que deva impor restrições ao plano do escultor. Essa é a metáfora que se pode fazer da educação autoritária que desliza nos eixos da restrição e da compulsão.

Em ambas as posições, obviamente tomadas em seus extremos, o professor perde aquilo que é essencial à sua atuação em sala de aula que é o diálogo formador e

autoformativo em que se envolve com o aluno, argumentam Tunes, Tacca e Bartholo (2005). Mais que isso, para esses autores, “ao se examinar o conceito de mediação fica evidente sua complicação e incompletude para se compreender o papel do professor”. Para eles “ainda que seja possível admitir-se o professor como mediador do conhecimento para o aluno, isso não esgotaria sua função, nem daria conta do que lhe é primordial” (TUNES; TACCA; BARTHULO, 2005, p. 695). Daí que não se pode negar ao professor o lugar de conhecimento, planejamento e execução do ensinar que é próprio de sua atuação. Assim como que não se pode advogar um ensino que ignore a condição de sujeito do aluno e o processo de interação que é o ensinar e o aprender na sala de aula.

Depois, convém evitar a armadilha das simplificações, tanto em relação à mediação quanto ao ensino de literatura. A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. Como bem destaca Rechou, “una buena ‘educación literaria’ es la mejor ayuda para la formación lectora y para la fijación del hábito lector”, sendo que para isso “es imprescindible que los mediadores puedan analizar las obras literarias desde los paradigmas teóricos más adecuados en cada situación para realizar la práctica correspondiente” (RECHOU, 2012, p. 368-369). Do mesmo modo, o ensino da literatura não pode ser reduzido a uma simples leitura ilustrada, cujo único objetivo seja proporcionar o prazer de ler. Aqui é importante não ceder às leituras simplificadas de Vygostky e da abordagem histórico-cultural que alimentam a posição passiva do apenas ler como a razão da existência da literatura na escola, esquecendo que a leitura literária implica códigos, protocolos, práticas e convenções que identificam o que é literatura e informam sobre os diversos modos de ler o texto literário (SCHOLES, 1991; CHARTIER, 1996, 1999; PAULINO, 2005; COSSON, 2009).

A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão entre leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. Só assim, como também indicam as epígrafes de Leahy-Dios (2000) e Paulino (2001), teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro

de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo.

Notas

ⁱ Um dos exemplos dessa cristalização é a identificação do ensino da literatura com o ensino da história da literatura, por meio de períodos ou escolas literárias associadas a movimentos artísticos mais amplos. Tal identificação fez com que as aulas de literatura deixassem de lado a leitura efetiva das obras, ainda que em muitos casos apenas excertos, em favor de um conhecimento sobre o ‘contexto’ das obras e dos autores. Apesar de insistentemente recusada pelos estudiosos da área, que defendem a leitura literária como centro das atividades do ensino da literatura (SILVA, 2005; REZENDE, 2013), o estudo dos períodos literários continua como matéria dominante na disciplina de literatura no ensino médio.

ⁱⁱ No caso do livro didático, como analisam exemplarmente Andréa Antolini Grijó e Graça Paulino (2006) o tratamento dado ao movimento simbolista em três livros didáticos em volume único, os textos selecionados são sempre os já referenciados pela tradição, isto é, textos canônicos, repetindo-se entre os livros os mesmos textos e autores, sendo que há claro predomínio dos textos informativos sobre os textos literários, mostrando que a leitura literária ocupa papel secundário na formação do aluno. As atividades propostas aos alunos como exercícios de aprendizagem não distinguem os textos literários dos textos informativos, enfatizando a simples extração de informações e compreensão do que foi lido em termos literais. O resultado, concluem as autoras, é que a leitura literária no livro didático não se configura como parte do letramento literário, ao contrário “a prática de leitura acerca dos textos literários escolarizada transforma-se numa prática de leitura de textos didáticos descolando-a de um letramento literário para a construção de um letramento escolar” (GRIJÓ; PAULINO, 2006, p. 114).

ⁱⁱⁱ Entre os estudiosos do ensino da literatura não faltam análises e propostas nessa direção. Em *Literatura e Educação: diálogos*, Aguiar (2007), após destacar as dificuldades de o texto literário ser tratado adequadamente na escola, relata uma experiência bem-sucedida de ensino de leitura literária que percorreu todo o ensino fundamental, com os professores dos anos finais adotando os procedimentos de criatividade e ludismo presentes nas aulas dos professores dos anos iniciais, “de maneira a tornar a leitura literária um ato prazeroso, emancipatório, como ocorreu na educação infantil e nas séries iniciais” (AGUIAR, 2007, p. 26).

^{iv} Naturalmente, há várias maneiras de se associar o ensino da literatura e a mediação literária para além desse modo mais comum que enfatizamos aqui. Célia Regina Delácio Fernandes (2011), por exemplo, em uma síntese esclarecedora de várias questões que atravessam o ensino da literatura e a formação do leitor na escola, chama a atenção para o papel simultâneo do professor como mediador de leituras literárias e educador. Nas palavras da autora, “no que diz respeito à leitura de textos literários, o trabalho do mediador precisa visar, para além da compreensão, a imaginação de outros mundos possíveis e a transformação do leitor e de sua realidade” (FERNANDES, 2011, p. 329). É por esse caminho, sugere Fernandes, que se poderá aprimorar e “construir uma leitura literária significativa na escola, que participa da vida de quem lê e forme um leitor para quem a leitura faça sentido em sua vida e possa transformá-la, transformando também a realidade inspirado nos mundos tornados possíveis pela literatura” (idem, p. 346).

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura e educação: diálogos*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

BARROS, Maria Helena T. C. de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses*. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2015. (Termo de busca: mediação leitura).

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. K (Orgs.). *Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

CHARTIER, Roger. Comunidades de leitores. In: _____. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Piori. Brasília: UnB, 1999.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CINCO passos para a mediação de leitura. 3º Prêmio RBS de Educação - Para Entender o Mundo. RBS: 2015. Disponível em: <http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/2015/curso/> Acesso em: 01 jun. 2015.

COELHO, Jacinto Prado. *Ao contrário de Penélope*. Venda Nova: Bertrand, 1976.

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário em sala. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de educación*, nº 55, p. 205-223, 2011. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689976>. Acesso em: 2 jun. 2015.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Para que ler literatura na escola? In: _____. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

GOMES, Luciano Ferreira; BORTOLIN, Sueli. Biblioteca escolar e a mediação da leitura. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 2, p. 157-170, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/11962/13823>. Acesso em: 2 jun. 2015.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 10, n. 9, 2006.

Disponível em:

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewPDFInterstitial/2686/1896>. Acesso em: 12 set. 2015.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=media%C3%A7%C3%A3o+leitura&type=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=&publishDateto=2016>
Acesso em: 14 ago. 2015.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*. Desvios e Rumos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000.

LEITE, Ligia M. Chiappini. *Invasão da catedral*. Literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

NUNES, Marília Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Tese Doutorado.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. Sobre ler e saber. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PIMENTEL, Susana Couto. Mediação para Compreensão Leitora: Uma estratégia didática. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p.151-171, jul./dez. 2007. Disponível em http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/37/mediacao_para_compreensao_leitora.pdf. Acesso em: 2 jun. 2015.

RECHOU, Blanca-Ana Roig. Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educación*, v. 35, n. 3, 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11769/8393>. Acesso em: 12 ago. 2015.

REZENDE, Neide Luiza de. O ensino da literatura e a leitura literária. In: DALVI, Mária Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SCHOLLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70, 1991.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. PPGL 30 Anos – Melhores Teses e Dissertações*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em: 16 ago. 2015.

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: SENAC, 2011.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Mara Carmem Villela Rosa; BARTHOLO Jr., Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

UAB. FURG. *Mediadores de leitura*. 2015. Disponível em: http://www.uab.furg.br/file.php/1/01_sobre_o_curso/Mediadores/mediadores/obj_gerais.htm. Acesso em: 01 jun. 2015.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Orgs.). *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Recebido em agosto de 2015.

Aprovado em novembro de 2015.