

**LITERATURA E LEITORES  
ESTRATÉGIAS ACIONAIS  
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR**

*Marcello de Oliveira Pinto (UERJ)*

Várias perspectivas e áreas de investigação lingüística e literária apontam o estudo da formação do leitor como sendo uma das experiências fundamentais para se compreender as relações do ser humano com seus pares e para se entender o processo de inclusão do ser humano na sociedade (YUNES, 2002). Neste contexto, é levantada a hipótese de que, de acordo com o domínio social específico no qual um conceito de literatura é construído, e de acordo com as ações pertinentes a um nível de ações neste domínio, o processo de formação de leitores privilegiará certas estratégias acionais que necessariamente não seriam pertinentes a outros níveis de socialização. Ou seja, o que se espera de comportamento de leitura num espaço social não corresponde a outro espaço, e por esta razão, privilegia estratégias acionais distintas. No intuito de analisar esta hipótese, utilizarei duas investigações empíricas realizadas recentemente e que são especiais para esta reflexão, pois marcam momentos essenciais da história de leituras no espaço da sala de aula, e contrastarei as conclusões destas com o arcabouço teórico dos estudos empíricos da literatura.

**A RODINHA DE LEITURA**

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998: 55) voltadas para o Ensino Infantil que incentiva as práticas de leitura nas salas de aula da pré-escola, a rodinha de leitura caracteriza-se como um espaço lúdico no qual as crianças ainda não alfabetizadas travam contato com a literatura. A participação destas crianças no evento dependerá muito da forma como o/a professor(a) irá conduzi-lo. Segundo Carvalho (2002) agindo como o par mais competente, cabe ao (à) professor(a) envolver as crianças através da organização do contexto de leitura, sendo responsável pela interação estabelecida entre ao alunos durante a discussão do texto.

## DEPARTAMENTO DE LETRAS

Ainda segundo a autora, O aluno, vivenciando a rodinha de leitura, com o auxílio do(a) professor(a), poderá desenvolver determinados comportamentos ao negociar com o texto/professor(a) (idem). Através destas práticas de leitura, o posicionamento adquirido pela criança poderá vir a ser repetido futuramente, quando esta, após a alfabetização, tornar-se leitora autônoma e passar a interagir diretamente com o material escrito, sem o intermédio de um interlocutor (o/a professor(a), no caso). Terzi (1995: 94) acredita que a roda de leitura está diretamente associada à formação do leitor. Nas suas palavras “a exposição da criança a freqüentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar”. Apesar de ainda não serem alfabetizados, os pré-escolares, durante a rodinha de leitura, já exercitam e experimentam situações em que eles desempenham o papel de leitores. Destarte, “a exposição da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si” e pode ainda “facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências”. (TERZI, 1995: 93-94).

Baseada nestas premissas, a pioneira microanálise etnográfica sobre o tema da rodinha de leitura desenvolvida por Carvalho (2002) procurou verificar empiricamente como se dá a interação professor-texto-aluno durante este evento. Foi ainda sua preocupação perceber se a distribuição dos turnos de fala no evento propicia a troca de idéias e a negociação entre as diferentes perspectivas dos participantes e ainda verificar as implicações dessas interações na questão da formação do leitor. Segundo suas conclusões, a rodinha pode permitir um enquadre mais simétrico de experiência institucional que auxilie no desenvolvimento não só de uma competência lingüística, mas também de uma competência sócio-cultural. Carvalho observou, além disso, que “a partir da conversa sobre o texto, diferentes possibilidades de interpretação foram sugeridas pelos alunos, o que permitiu a construção de um conhecimento compartilhado”. (CARVALHO, 2002: 124).

Segundo a análise dos seus dados, ela pode afirmar que o “entendimento” de um texto pode ser, então, visto como uma forma de construção interacional entre as individualidades, através da qual as intenções e ordens simbólicas de conhecimento cultural e os conhecimentos de mundo são apresentados e negociados, na procura de

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

uma estabilização cognitiva, fugindo da crença em um consenso determinado. Deste modo, a roda de leitura assume um caráter menos rígido e mais informal, uma vez que favorece a pluralidade de leituras. A pesquisadora sugere então uma função libertadora para esta prática, que se caracteriza como oportunidade de construção de conhecimento e de formação de “falantes (leitores do mundo?) mais competentes” (125). Como projeto mais amplo, a autora também sugere a possibilidade de utilização das estratégias de negociação fora do contexto da rodinha (e da escola) para questionar e modificar padrões de dominação social. Esta perspectiva, como bem aponta Yunes (2002b), não deve ser entendida como “um jogo de tolerância indiscriminada”. Ela aponta para um caráter específico do processo de formação do leitor que difere daquele de outros contextos educacionais onde a literatura se faz presente. Observaremos abaixo a descrição de uma outra investigação empírica, esta por mim desenvolvida, no espaço do ensino universitário.

### A CONSCIENTIZAÇÃO LITERÁRIA

Norteadas pelas questões teóricas do Construtivismo Radical e pela Ciência Empírica da Literatura, analisei o conceito de conscientização literária proposto e desenvolvido pelo curso de graduação de uma universidade pública do Rio de Janeiro (Pinto 2000). Tal curso objetiva ativar a percepção do leitor para os recursos lingüísticos em um determinado texto literário, através do desenvolvimento de habilidades que permitam a compreensão da manipulação lingüística destes (ZYNGIER, 1994). Ainda segundo estes objetivos, o leitor sistematicamente orientado poderá perceber as implicações contidas nas escolhas lingüísticas de um determinado texto. Para tanto, o curso depende da realização e do desenvolvimento de atividades variadas que permitam ao aluno “brincar” com a linguagem de textos tidos como literários (*idem*). Analisei, mais especificamente, as atividades interpretativas denominadas *teste diagnóstico* e a primeira questão da *avaliação final* do curso. Ambas foram baseadas na leitura do mesmo poema, a saber, *The Lamb* de W. Blake. A primeira interpretação, que foi feita antes do início do curso, não contou com nenhuma explanação epistemológica prévia por parte da professora responsável pela turma. A segunda atividade consiste na re-leitura da e na re-

flexão sobre a primeira interpretação. A intenção desta atividade repousa na pertinência de um processo de auto-avaliação e reflexão por parte do aluno, o que permeia a proposta da metodologia de conscientização literária.

Numa observação não sistemática do discurso de alguns desses dois momentos pude perceber que havia uma discrepância nas respostas dadas por alguns alunos. Eles afirmavam na sua releitura que os elementos estudados não foram utilizados na primeira leitura e que, após as atividades do curso, ele puderam perceber elementos da construção do texto graças à experiência vivenciada durante as aulas. Esses alunos, portanto, demonstraram com tal análise que os elementos propostos no curso foram por ele percebidos como relevantes à leitura do texto literário. Contudo, em relação à questão proposta, se eles mudariam ou não suas interpretações, a resposta dada foi negativa. Eles afirmam não mudar a **interpretação** que inicialmente haviam dado ao texto, mas que eventualmente poderia mudar a **análise**. Tal diferença significa, em minhas palavras, a cisão entre ler literatura e ler para literatura (PINTO, 2001). Na tentativa de se compreender a distinção entre estas ações, apresentarei alguns conceitos utilizados pela Ciência Empírica da Literatura para descrever alguns elementos do sistema literário. Os primeiros são as noções de *texto* e *comunicado*.

De acordo com Schmidt (1982, 1996), o *comunicado* é uma estrutura cognitiva que contrasta com o *texto*, o objeto literário físico que os atores sociais aprenderam a produzir e receber como instrumentos de comunicação, materializado num produto midiático, como um livro, um cd-rom, etc. Os indivíduos constroem *comunicados* a partir de *textos-objeto* nos seus domínios cognitivos aplicando as normas lingüísticas, as convenções estéticas, e as convenções sociais internalizadas por eles ao longo de seus processos de socialização. Logo o ator social transforma o estímulo do objeto físico *texto-objeto* em sinais neuronais adaptados às suas condições internas e atribuem uma estrutura cognitiva para estes estímulos. Esta representação cognitiva, ou *comunicado* não se constitui somente de aspectos lingüísticos. O indivíduo é estimulado/incentivado/ativado por elementos lingüísticos, intelectuais e afetivos. A partir desta distinção podemos afirmar que os significados de uma obra literária são dependentes do indivíduo, ou seja, são itens do seu domínio cognitivo.

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conseqüentemente, não há provas objetivas de descrição de significado no *texto-objeto* (SCHMIDT, 1989). Contudo, não é incomum que atores sociais atribuam características idênticas a um mesmo *texto-objeto*, como, por exemplo, características sintáticas ou estilísticas, devido às rotinas de produção, elaboração e recepção de *comunicado*, internalizadas por estes durante suas socializações, muito embora isto não garanta que os significados gerados sejam idênticos.

O segundo ponto refere-se ao processo de socialização dos indivíduos. Para que estes se percebam como integrantes do domínio social a que eles pertencem, eles precisam adequar-se aos preceitos que regulam o agir dentro dos limites deste sistema, construindo assim a sua percepção de realidade de acordo com a percepção tida como adequada pelos membros deste domínio. Assim, textos podem ativar processos de construção de significados cujos resultados pós-processuais são interpretações, opiniões, críticas literárias, entre outras. A sua relevância neste contexto é salientar o caráter construtivo das operações pós-processuais no âmbito do sistema literário.

### LEITURA E SISTEMA LITERÁRIO

Os estudos empíricos da literatura, assim como descritos acima, não se limitam a atribuir aos dados lingüísticos, formais e textuais a hegemonia da produção de significados. Estes dados não esgotam o jogo da produção de sentido. Da mesma forma, os estudos da literatura hoje se afastam da pretensão de se considerar a análise destes elementos nos textos literários como seu fim último. Os textos são, na sua dimensão física, como objetos aos quais se atribui significados, relações de sentido e de relevância, ao serem articulados com outros fatores, tais como, as estruturas sociais, as ordens simbólicas de conhecimento cultural, as comunicações, e os atores sociais e seus domínios cognitivos. O resultado desta equação é uma rede de *pluriatividades* específicas. A ação literária torna-se o ponto principal da articulação dos estudos neste campo. Uma das atividades deste agir literário, a recepção, como nas duas observações empíricas acima, é o nosso foco.

A recepção de textos literários é definida como uma forma de ação social em contextos específicos. O ator social perfaz esta ação

## DEPARTAMENTO DE LETRAS

de acordo com um sistema de precondições e estratégias construído durante a sua socialização. O resultado desta ação é a produção de um *comunicado* com base nos estímulos provocados por um texto-objeto ou, seguindo a nomenclatura previamente usada, um *texto-objeto*. O leitor faz conexões entre os construtos elaborados a partir dos estímulos textuais e seus esquemas prévios de conhecimento durante este processo. Este conhecimento prévio pode influenciar o leitor a criar probabilidades e procurar por padrões específicos nos elementos textuais. Conseqüentemente, esse processo envolve expectativas, condições e requerimentos de entendimento: expectativas ligadas aos pressupostos lingüísticos adquiridos pelo leitor; condições que se referem à capacidade desenvolvida pelo leitor de lidar com as particularidades do meio lingüístico e sua construção (possibilidade de construção de coerência, anulação de ambigüidade, etc.); por fim, requerimentos que simbolizam os planos de ação do leitor. Em suma, a leitura é um evento social que envolve o leitor e seus interesses, motivações, emoções e experiências anteriores articulados num momento específico.

A relação desse processo com o sistema literário remete ao que classificamos como interpretação literária. Sobre o seu lugar neste sistema, Schmidt afirma que a interpretação pode ser classificada como uma atividade pós-processual. Tal atividade pode ser definida da seguinte forma: um leitor designa um *comunicado* resultante (pós-processado), que ele apresenta como um *texto-objeto* resultante, para um *comunicado* original, que ele construiu a partir dos estímulos de um texto material, processados pelo seu aparato cognitivo. O mesmo autor afirma ser preciso contemplar a separação por ele sugerida entre participação no sistema literário e análise do mesmo. Do ponto de vista da análise o número existente de interpretações pode ser considerado como um dos possíveis objetos de estudo da CEL. Pesquisas empíricas podem então lidar com problemas como: os métodos de interpretação, a sua linguagem e as pressuposições; as pressuposições e estruturas dos atos de avaliação (a produção de relações entre *comunicado* e *texto*); a necessidade de interpretações, a gênese da necessidade, suas condições, etc.; as regras de interpretação nos diferentes sistemas literários e sua profissionalização (como, por exemplo, uma comparação entre os sistemas de produção de construtos pós-processuais profissionais no Brasil e na Ale-

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

manha); as formas sociais institucionalizadas de interpretação (ensino de literatura); Os objetivos das interpretações e sua legitimação social; os efeitos e reações do sistema literário às interpretações (formações de cânones e normas estéticas, por exemplo).

Barsch (1989) sugere uma divisão do sistema literário que localiza a interpretação literária acadêmica num sub-sistema do sistema literário. Para este autor o sistema literário é composto por três níveis de ação. O primeiro relaciona-se as atividades sociais básicas do sistema literário como, por exemplo, um vendedor de livros recomendando um best-seller ao comprador, crianças ouvindo a leitura de um conto de fadas, entre outras ações. O segundo nível, ou nível dos subsistemas complexos ligados aos processos profissionais do sistema literário, é composto por associações de autores, grupos de crítica, etc. Segundo Barsch (*idem*) os membros destes subsistemas devem possuir construções de realidade específicas em comum. O nível mais “alto”, ou subsistema literário determinado, forma-se por interações que envolvem todos os papéis acionais e refere-se a um conceito específico de literatura, que deve ser comum a todas as ações literárias e interações envolvidas. A literatura feminina e suas ações como publicações de jornais e periódicos sobre o tema, formação de grupos críticos, criação de casas literárias entre outras, é um exemplo deste tipo de subsistema.

Todos estes subsistemas determinados podem ser considerados como estabilizações dos papéis sociais. A estrutura teórica da CEL deve também descrever e dar conta desses subsistemas. Resumindo, as interações literárias, os subsistemas literários “altos” e os subsistemas literários determinados formam, respectivamente, o micro, meso e macro níveis da análise de sistemas literários. Juntos estes subsistemas literários constituem o que é conhecido como sistema literário.

O leitor, assim como descrito acima, pode ser pensado a partir de várias características que fazem parte da sua socialização literária, a partir das suas ações e do nível de atuação do seu papel neste sistema. Ambas as experiências da rotina de leitura e das aulas de conscientização literária encerram em si evidências empíricas que o processo de formação do leitor é conceituado a partir da observação desta ação como pertinente a uma esfera social específica. Assim

sendo mesmo as atividades que eles visualizam como meta-literárias podem ser consideradas como ações literárias num domínio específico de ações – é o caso de ambas as experiências descritas.

A contribuição que tais pesquisas oferecem para os estudos desta formação reside nas concepções das ações estudadas. A primeira, segundo os exemplos, refere-se à interpretação como um processo de decodificação de uma mensagem no texto e a formação de uma opinião sobre ele ou ainda a articulação entre possibilidades de construção de significados que pode, por um lado, estabilizar percepções ou, numa alternativa mais dogmática, corresponder à tentativa de trazer à tona as possíveis intenções do autor em relação ao significado da obra, como uma paráfrase do texto original, na qual um sentido obscuro é revelado (SCHMIDT, 1983). A proposta inerente à rotina de leitura, projetada como um elemento instrumental que pode ser utilizado em outros sistemas sociais, pode ser entendida como uma experiência que se enquadra nesta perspectiva.

Por outro lado, o processo de análise, para os alunos da segunda pesquisa, seria observar no texto os padrões lingüísticos e estilísticos que eles conseguem distinguir durante a leitura de um determinado texto. Em outras palavras, isto significaria mostrar os papéis destes padrões no texto. Isto corresponderia a uma cisão entre formas de ação diferentes. Segundo Barsch (2001), estes espaços corresponderiam a subsistemas dentro do sistema literário.

Da mesma forma que obedecer e construir convenções é algo totalmente diferente do que falar sobre estas convenções, esta distinção acrescenta ao modelo de sistema literário uma diferenciação entre ações literárias e não literárias, o que corresponderia a um modelo que levaria em consideração um nível de ações literárias e outro de ações meta-literárias, dentro do próprio sistema literário. Nas palavras de Barsch (*idem*)

Meta-literary actions are bound to a concept of literature and are explicitly or implicitly related to all aspects of literary actions by non(meta-)literary conventions. To give an explicit definition we can formulate:

The level of meta-literary actions includes all actions in an action role being valid for a concept of literature and referring implicitly or explicitly to literary actions of actors, to literary 'Comunicados' or to literary texts while using non(meta-)literary conventions. [to put it in



## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

other words: referring to representations involving the actors uses of this concept of literature.

Desta forma, esta separação é transmitida na natureza da validação do construto produzido pelo leitor que toma como enquadre referencial uma pressuposta realidade compartilhada e não o enquadre ferencial usado na ação. Segundo tal teoria, estes níveis de ação estão conectados a conceitos de literatura usados de forma diferente em cada nível, dentro do sistema literário.

Isto quer dizer que a ação de verificar elementos estilísticos/lingüísticos no texto pertence a um nível de ações meta-literárias e que pressupõem uma idéia do que seria o conceito de literatura no sistema literário. Os atores reconhecem que esta atividade é pertinente para um nível de ações (a leitura que um aluno precisa fazer para apresentar seus construtos pós-processuais para avaliação do professor ou de alguém academicamente referendado para tal tarefa) e que não corresponderiam a uma atividade de fruição da obra, esta já próxima ao tipo de atividade sugerida na rodinha de leitura, muito embora este também se estabilize como um processo específico com objetivos educacionais e, portanto, pressupondo um conceito de literatura. Estes leitores vivenciam as experiências acionais das diferentes esferas e trocam de conceitos e estratégias sem nenhum problema.

### OBSERVAÇÕES FINAIS

Ao se questionar as estratégias acionais daqueles envolvidos com a literatura (no espaço da sala de aula e fora dele), talvez seja possível contribuir para o desenvolvimento de uma visão do ensino de literatura. Uma visão que perceba a formação do leitor como uma atividade complexa e multifacetada e que seja subsídio para uma prática pedagógica que crie a possibilidade de contestação e discussão dos cânones e valorizem a conscientização da natureza das ações no sistema literário. Portanto, a minha preocupação pode ser traduzida na vontade de se construir projetos de ação pedagógica numa perspectiva que visa propiciar uma reflexão constante sobre estes processos e ações. A intenção seria apreciar a manifestação literária como um fazer social específico, valorizando-a como manifestação da criatividade humana e, por fim, manter vivos do prazer e da diversão envolvidas no agir literário durante o processo de construção do leitor.

## DEPARTAMENTO DE LETRAS

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARSCHE, A. "The Literary System and its System Theoretical Construction-The case of Levels of Action". **In:** *Empirical Approaches to Literature*. Ed. Gebhard Rusch. Siegen: Siegen U, LUMIS, 1995. 319-24.

BARSCHE, Achim. "The Empirical Theory of Literature – Current Aspects". **In:** *Fatos e Ficções: Estudos empíricos da Literatura*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

CARVALHO, Miqulina M. A Socialização Literária na Pré-escola e a Formação do Leitor. **In:** *Fatos e Ficções: Estudos empíricos da Literatura*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

PINTO, Marcello de Oliveira. *Construtos Pós-processuais e Conscientização Literária: Uma Investigação Empírica*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2000, 130 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Ciência da Literatura.

SCHMIDT, S. J. *Foundations for the Empirical Study of Literature: The Components of a Basic Theory*. Trans. R. de Beaugrande. Hamburg: Helmut Buske, 1982.

———. "Interpretation: Sacred Cow or Necessity?". **In:** *Poetics: Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts* 12 (1983): 239-258

———. *Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M: Suhrkamp.1989.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TERZI, S. "A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados". **In:** KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

YUNES, E. L. M. "Dados para uma história da leitura e da escrita". **In:** *Pensar a Leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

———. “Função do Leitor a construção da singularidade”. **In:** *Pensar a Leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002b.

ZYNGIER, Sonia. *At The Crossroads of Language and Literature: Literary Awareness, Stylistics and the Acquisition of Literay Skills in an EFLit Context*. Tese de Doutorado, Universidade de Birmingham, 1994.

*REFERENCIAL Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.