

ANA CARLA LANZI CIOLA

**PISA 2000 E LETRAMENTO LITERÁRIO:
um estudo comparativo entre Brasil e Alemanha**

**ASSIS
2008**

ANA CARLA LANZI CIOLA

**PISA 2000 E LETRAMENTO LITERÁRIO:
um estudo comparativo entre Brasil e Alemanha**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Letras. (Área de Conhecimento: Literatura e vida social.)

Orientador: Dr. João Luís C. Tápias Ceccantini

**ASSIS
2008**

*A Deus, pela vida e pelo prazer de vivê-la.
Ao meu marido, pelo amor sem medida, compreensão e ajuda.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço

a Deus, pela saúde, força e parceria em todo o percurso desta conquista;

ao meu marido Roberto, pelo companheirismo, por dividir comigo os desafios, pela imensa e constante ajuda técnica e sentimental, que tanto suavizaram a caminhada para esta vitória;

aos meus queridos filhos Mateus e Tobias, pela compreensão nos momentos de minha ausência, força, estímulo, carinho e amizade nos momentos difíceis;

ao meu filho Mateus, pela ajuda na superação dos obstáculos tecnológicos ao desenhar os quadros ilustrados neste trabalho;

ao meu orientador Prof. Dr. João Luís C. Tápias Ceccantini, pela compreensão e direcionamento que amigavelmente me proporcionou;

ao professor Dr. Carlos Erivany Fantinati, que gentilmente me emprestou os exemplares da revista pedagógica alemã *Praxis Deutsch*, parte do corpus deste trabalho;

aos professores Dr. Carlos Erivany Fantinati e Dr. Juvenal Zancheta Júnior, pela preciosa ajuda e importantes sugestões feitas no Exame de Qualificação;

aos meus pais, Carlos e Maria José, pelo constante apoio e exemplo de vida de se lutar e trabalhar até o fim, sem esmorecer;

à minha mãe, Maria José, e irmã, Paula, pelas constantes orações e por sua grande torcida para a conclusão vitoriosa deste trabalho;

à minha amiga Kátia, que me auxiliou com os ajustes na formatação do trabalho;

ao Prf. Dr Rony Farto Pereira que fez a revisão textual das traduções;

à Prf. Dra Marlene Holzhausen, precursora deste trabalho;

aos funcionários da Biblioteca e da secretaria da pós, que sempre me atenderam com paciência, dedicação, eficiência e bom humor;

ao Goethe Institut de São Paulo, pela oportunidade de aprendizagem e aprimoramento da língua alemã, através de seus cursos, orientações e bolsas de aperfeiçoamento na Alemanha;

ao Programa Bolsa Mestrado, pela bolsa concedida durante o mestrado;

enfim, a todos que estiveram presentes e me ajudaram a trilhar os caminhos que conduziram à realização deste trabalho.

Boa é a sabedoria, havendo herança, e de proveito, para os que vêem o sol. A sabedoria protege como protege o dinheiro; mas o proveito da sabedoria é que ela dá vida ao seu possuidor.

Eclesiastes 7:11-12

RESUMO

O letramento em leitura é a base para o desenvolvimento das pessoas como indivíduos, pelo seu papel chave na aquisição autônoma de conhecimentos e, como cidadãos, pois viabiliza sua participação na moderna sociedade do conhecimento e da informação. Considerado um pré-requisito para o desenvolvimento das nações, ele foi avaliado no exame Pisa 2000, organizado pela OCDE, num esforço internacional que envolveu 32 países, entre eles o Brasil e a Alemanha, focos de estudo deste trabalho. A baixa classificação da Alemanha nesse exame provocou intenso debate sobre o tema, resultando na publicação de estudos de renomados pesquisadores. No Brasil, não houve a mesma reação, no entanto, encontramos entre pesquisadores brasileiros, diversos estudos sobre o ensino da linguagem, leitura e literatura, que destacam a importância da leitura na escola e remontam a época anterior ao exame Pisa 2000. Deste modo, este trabalho teve por objetivo abordar algumas idéias de autores brasileiros e alemães sobre esse tema, numa perspectiva histórica e contemporânea, além de traduzir alguns artigos pertinentes publicados na revista pedagógica alemã *Praxis Deutsch* (anexos). A revisão bibliográfica concentrou-se no exame de textos de Nelly Coelho, Lígia Chiappini, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira Aguiar, Magda B. Soares e Rildo Cosson, que propõem o uso da literatura como um instrumento para motivação da leitura. Também foram apreciados artigos de Bettina Hurrelmann, Kasper Spinner e Gerald Haas, publicados na revista *Praxis Deutsch*. Para uma melhor compreensão dos resultados de Pisa 2000, que foram sucintamente apresentados, alguns aspectos da prova foram abordados. Através da análise dos textos e relatórios selecionados foi possível delinear fatores que influenciam o letramento, como *família, escola e nível sócio-econômico* e mostrar a importância do ensino da *literatura* para o desenvolvimento do indivíduo e para a motivação do letramento, promovendo, deste modo, a socialização da leitura.

Palavras-chave: Pisa 2000, letramento literário, leitura, formação do leitor, recepção, ensino da literatura

ABSTRACT

Reading literacy is the basis for human development as individuals, due to its key role in the independent acquisition of knowledge (continuous learning) and as citizens, since it enables their participation in the modern society of knowledge and information. Considered to be a precondition for the nation development, it was evaluated in the PISA 2000 assessment, organized by OECD, in an international effort that involved 32 countries, among them Brazil and Germany, both focus of this work. Germany's low ranking in this exam roused a huge debate on this theme, resulting in the publication of studies of renowned experts. The reaction was not the same in Brazil, nevertheless several studies on teaching language, reading and literature that highlight the importance of scholar reading are found among Brazilian researchers. These studies are previous to the Pisa 2000 assessment. Therefore, the aim of this work is to discuss some of the Brazilian and German authors' ideas concerning this subject, in a historical and contemporaneous perspective as well as to translate papers of significance that were published in the German pedagogical journal *Praxis Deutsch*. The bibliographic review consists of analyses of Brazilian texts that consider literature as an instrument to motivate reading from several authors (Nelly Coelho, Lígia Chiappini, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira Aguiar, Magda B. Soares and Rildo Cosson). Papers from Bettina Hurrelmann, Kasper Spinner and Gerald Haas published in *Praxis Deutsch* were also studied. For a better understanding of the Pisa 2000 results, which were briefly discussed, some aspects of the exam were contemplated. As a result we were able to outline factors that affect literacy, as for instance *family*, *school* and *social level*, and to indicate the importance of *literature* education for self development and for the literacy motivation, promoting, this way, the reading socialization.

Key-words: Pisa 2000, literature literacy, reading, reader formation, reception, literature education

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE TABELAS	10
INTRODUÇÃO	12
1 LETRAMENTO.....	21
1.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE MODERNA. LER, POR QUE AFINAL?	21
1.1.1 LEITURA COMO PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	22
1.1.2 LEITURA COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	23
1.1.3 LEITURA EM COMPARAÇÃO COM MÍDIAS AUDIOVISUAIS	24
1.1.4 LEITURA COMO CONDIÇÃO DE INCLUSÃO	25
1.2 FATORES QUE INFLUENCIAM O LETRAMENTO	26
1.3 CONSEQÜÊNCIAS PARA AS COMUNIDADES MENOS LETRADAS	27
1.4 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO LETRAMENTO	31
2 PISA.....	34
2.1 DESCRIÇÃO DO PISA 2000: O QUE É, E QUAL SEU OBJETIVO	34
2.1.1 O CONCEITO QUE O PISA TRAZ SOBRE LETRAMENTO	36
2.1.1.1 Tarefas de leitura.....	37
2.1.2 A ELABORAÇÃO DOS EXERCÍCIOS.....	40
2.2 RESULTADOS E CONCLUSÕES: O QUE PODEMOS APRENDER DO PISA 2000	43
2.2.1 SOBRE AS HABILIDADES DOS ALUNOS	44
2.2.2 SOBRE AS DIFERENÇAS DE GÊNERO.....	48
2.2.3 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS E O DESEMPENHO DO ALUNO	48
2.2.3.1 Alemanha – PISA Estendido.....	49
2.2.3.2 Comparação dos países participantes através de indicadores socioeconômicos	51
2.2.3.3 Letramento considerando-se ajustes (NSEC ajustado) dos países participantes	53
2.2.4. DISTÂNCIA ENTRE O DESEMPENHO DOS MELHORES E PIORES ALUNOS	55
3 REFLEXÕES SOBRE LEITURA NO BRASIL POSTULADAS POR ESTUDIOSOS BRASILEIROS.	58
3.1 O PISA: CONFLUÊNCIA DE UM PROCESSO HISTÓRICO EDUCACIONAL.....	59
3.2 O LETRAMENTO EM XEQUE: ALGUMAS PERSPECTIVAS	64
3.2.1 A INICIAÇÃO LITERÁRIA SUBJETIVA E OBJETIVA DE NELLY NOVAES COELHO	65
3.2.1.1 Iniciação literária subjetiva	66
3.2.1.2 Iniciação literária objetiva.....	67

3.2.2 PEDAGOGIA DA “AD-MIRAÇÃO” SEGUNDO LÍGIA CHIAPPINI	68
3.2.3 LITERATURA, A FORMAÇÃO DO LEITOR DE BORDINI E AGUIAR.....	70
3.2.4 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: UM ALERTA DE MAGDA SOARES	74
3.2.5 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE RILDO COSSON.....	76

4. REFLEXÕES SOBRE LEITURA NA ALEMANHA POSTULADAS POR ESTUDIOSOS ALEMÃES.....82

4.1 ESTÍMULO À LEITURA.....91	91
4.1.1 FAMÍLIA E ESCOLA.....	95
4.1.2 CAMPOS DE AÇÃO E MÉTODOS DE ESTÍMULO À LEITURA	96
4.1.3 CONDIÇÕES DE SUCESSO PARA O ESTÍMULO À LEITURA.....	98
4.2 MELHORA NAS ESTRATÉGIAS DE AUTONOMIA DE APRENDIZADO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....99	99
4.2.1 ESTRATÉGIAS DE AUTONOMIA DE APRENDIZADO.....	99
4.2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA (A INTERMEDIACÃO ENTRE AUTONOMIA E O CONHECIMENTO)	101
4.2.2.1 Preparação – ativar pré-conhecimentos do aluno.....	104
4.2.2.2 Apresentação – ampliação e integração de uma estratégia de leitura.....	104
4.2.2.3 Prática – folhas de atividade – princípio do “feedback”	106
4.2.2.4 Avaliação.....	108
4.2.2.5 Transferência (para novos textos)	108
4.2.2.6 Motivações para a prática de aula	109
4.2.3 LEITURA COMPARADA – O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA <i>POR MEIO DA</i> COMPARAÇÃO.....	110
4.2.3.1 Características da comparação	111
4.2.3.2 O que se deve saber sobre comparação	112
4.2.3.3 Formas da comparação.....	114
4.2.3.4 Os perigos.....	117
4.2.3.5 Como se aprende a comparar	118
4.3 MELHORA NA MOTIVAÇÃO DA LEITURA E NO POSICIONAMENTO PARA LER.....120	120
4.3.1 A PERSONAGEM LITERÁRIA	123
4.3.1.1 Leitores precisam de personagens.....	124
4.3.1.2 A atração e a atualidade das personagens de Astrid Lindgren	127

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS133

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS138

6.1 BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA.....138	138
6.2 BIBLIOGRAFIA ALEMÃ.....140	140
6.3 BIBLIOGRAFIA GERAL.....144	144

ANEXO A – TEXTO “GRAFITTI” (PICHAÇÃO) E SUAS QUESTÕES146

ANEXO B – TEXTO “GRIPE” E SUAS QUESTÕES.....155

ANEXO C – TRADUÇÃO DOS ARTIGOS DA REVISTA *PRAXIS DEUTSCH*.ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Lista de Gráficos

Gráfico 1: A Evolução da taxa de analfabetismo	29
Gráfico 2: A evolução do PIB per capita	30
Gráfico 3: Média do Resultado Geral de Letramento em Leitura dos Alunos Participantes do Pisa 2000.....	45
Gráfico 4: Média do Resultado do Letramento em Leitura dos Alunos Brasileiros Participantes do Pisa 2000.....	45
Gráfico 5: Média do Resultado do Letramento em Leitura dos Alunos Alemães Participantes do Pisa 2000.....	46

Lista de Quadros

Quadro 1: O Sistema Educacional Alemão	18
Quadro 2: Modelo de Letramento segundo Pisa	37
Quadro 3: Campos de competência	40
Quadro 4: Subníveis dos campos de competência.....	41
Quadro 5: Níveis de Proficiência em Leitura avaliados pelo PISA 2000	46
Quadro 6: Agrupamento dos Estados alemães em função de seu NSEC.	50
Quadro 7: Modelo de previsão estimativa de letramento no Pisa.	84
Quadro 8: Letramento num contexto de socialização.....	86
Quadro 9: Construção de estratégias de leitura segundo Chamot	103
Quadro 10: Pôster de Leitura	106
Quadro 11: Folha de Atividade – Observação do Título	107
Quadro 12: Atividades Para Praticar Estratégias de Leitura	110

Lista de Tabelas

Tabela 1: Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais	30
Tabela 2: Resultado em Leitura: classificação geral dos países	43
Tabela 3: Proporção de alunos brasileiros e alemães por nível.	45
Tabela 4: Média Brasil classificada por anos de estudo.....	47
Tabela 5: Comparação do letramento em leitura entre meninos e meninas	48
Tabela 6: Classificação dos países participantes do Pisa 2000 segundo indicadores econômicos e sociais	52
Tabela 7: Média do Letramento em Leitura ajustada pelo Nível Socioeconômico e Cultural (NSEC) e o correspondente nível de competência que seria alcançado.....	54
Tabela 8: Nível de competência e distância do desempenho dos alunos.....	55

Introdução

Literatur kann [...] als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet werden, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme geschaffen hat. Literarische Texte lassen uns fremde Erfahrungsperspektiven nachvollziehen, setzen verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung und regen dazu an, über Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen nachzudenken.¹

Kaspar Spinner

Em seu livro *A Terceira Onda*, Alvin Tofler (1983) já previa o que ocorre em nossos dias. Tofler sugere que as civilizações já passaram basicamente por duas etapas de desenvolvimento, sendo que numa delas, a sociedade era rural e baseava-se no uso da terra, no trabalho artesanal, dependendo do rendimento individual, enquanto que em outra etapa, na sociedade industrial, a utilização de máquinas, mão de obra barata e recursos naturais constituíam os principais ativos econômicos, determinantes do grau de sucesso obtido por esta sociedade. Uma próxima etapa estaria se aproximando, onde um novo fator teria um papel fundamental: o conhecimento. De fato, como também propõe José Cláudio Terra:

[...] são muitos os sinais de que o “conhecimento”, em suas várias formas, se tornou determinante para a competitividade tanto das empresas, como dos países. É crescente a parcela da população, principalmente nos países desenvolvidos, trabalhando exclusivamente com símbolos e com diversas formas de “conhecimento”. Vive-se um momento de importante transição, onde são crescentes os esforços de proteção da propriedade intelectual e a gestão pró-ativa do conhecimento adquire um papel central. (TERRA, 2002, p. 1)

Reconhecendo este fenômeno, os líderes de países com economias mais avançadas ficaram preocupados em buscar o “enriquecimento do capital humano das nações por meio da

¹ Literatura pode ser considerada [...] talvez como a mídia mais importante que a humanidade criou para aprimorar a habilidade de assumir a perspectiva do outro. Textos literários nos permitem vivenciar a perspectiva alheia, relacionam diferentes perspectivas umas com as outras e nos estimulam a refletir sobre as causas e conseqüências dos diferentes pontos de vista. (SPINNER 1989, p.6 apud HURRELMANN 1994, p.20)

educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino.” (PISA 2000..., 2001 p. 8). Assim, como um primeiro passo, tornou-se necessário fazer um diagnóstico da qualidade e efetividade dos sistemas de ensino de cada país. Esta tarefa ficou a cargo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne 28 países membros e vem aprimorando, desde meados da década de 90, indicadores destinados a medir o progresso, principalmente dos países-membros, rumo à “Sociedade do Conhecimento”. Neste contexto surgiu o Programme for International Student Assessment (PISA), desenvolvido pela OCDE com o objetivo de obter “medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna.” (PISA 2000..., 2001 p. 8).

Pisa é, portanto, uma avaliação a nível internacional cujo objetivo é fornecer um relato consistente dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos, permitindo assim uma avaliação do sistema escolar do país participante. Ao contrário de avaliações que medem apenas o “conhecimento escolar”, o Pisa visa medir a competência dos alunos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, entendendo-se aqui a palavra “competência”, tecnicamente substituída também pela palavra “letramento”, como a habilidade de se usar conhecimentos para resolver questões práticas e participar da vida cotidiana na sociedade contemporânea. Para avaliar os efeitos de mudanças nos sistemas de ensino ao longo do tempo, o exame é aplicado de três em três anos, sendo que em cada edição uma das três áreas citadas é priorizada. Em sua estréia, o Pisa 2000, priorizou o letramento em Leitura, e por isso é o objeto de nosso estudo.²

Competência em leitura é uma necessidade básica para se ter uma vida em sociedade. A leitura consiste em uma ferramenta universal, cujo significado não diminuiu diante de uma sociedade de mídia. Ao contrário, nesta sociedade um nível de letramento em leitura baixo significa uma enorme desvantagem. Pessoas que têm uma capacidade de leitura pouco desenvolvida podem se tornar cidadãos marginalizados, cidadãos inferiores, incapazes de entender o desenrolar de acontecimentos complexos da nossa sociedade globalizada e até de participar da vida social de forma digna e inteligente.

Bettina Hurrelmann (1994) demonstra que um leitor competente usufrui melhor outros tipos de mídia, ou seja, o letramento é uma função decisiva também para a utilização de outras mídias. Saber ler, no sentido amplo discutido anteriormente, é, portanto, uma competência básica para viver na sociedade contemporânea, onde a TV e o computador

² No decorrer deste trabalho simplificamos o termo “letramento em leitura” por simplesmente “letramento”. Sendo assim, quando aparece o termo “letramento” isolado, subentende-se “letramento em leitura”.

ocupam cada vez mais espaço e as pessoas não estão expostas apenas a formas tradicionais de comunicação escrita, como livros, revistas e jornais.

A leitura, e principalmente a literária, habilita o leitor a preencher lacunas existentes no texto. Esta competência é aproveitada no contato com outras mídias audiovisuais, às quais estamos expostos com maior frequência, formando um espectador crítico, diferente do que se deixa levar pela “enxurrada” de imagens oferecidas pela mídia audiovisual.

Entendemos que a escola tem um papel fundamental na motivação dos alunos quanto à importância da leitura. Isso vale principalmente para os alunos da rede pública de ensino, pois estes geralmente não têm, em suas casas, acesso à leitura de livros e jornais, nem o exemplo dos pais, cuja escolaridade é muitas vezes menor que a dos filhos. A formação de leitores depende, portanto, da escola e assim, de um bom trabalho dos professores que capacitem os alunos a ser bons leitores, que lhes ofereça a oportunidade de ter uma experiência prazerosa e interessante com a leitura, e conseqüentemente a literária.

Entretanto, o desempenho dos alunos brasileiros, quando avaliados em relação à leitura, tem nos despertado preocupação. Indicadores mostram um fracasso do sistema de ensino e a própria escola encontra dificuldades em estimular a leitura do aluno. Os resultados das avaliações de habilidades de leitura são insatisfatórios.

O Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), levantamento que avalia, em anos alternados, ora as habilidades de leitura e escrita, ora as matemáticas, mostrou em sua edição de 2005 que os alfabetizados plenos - aqueles que lêem textos mais longos e conseguem fazer relações e inferências - constituem 26% do total da população entre 15 e 64 anos, número idêntico ao aferido na amostragem de 2001 (www.inaf.org.br).

No Pisa 2000, os 5 mil alunos brasileiros participantes ficaram em último lugar entre estudantes de 32 países, atingindo apenas o nível 1 de proficiência (de cinco possíveis). A Alemanha também não apresentou um bom desempenho, obteve o 22º lugar e assim, junto com o Brasil, foi incluída no grupo de países com rendimento abaixo da média (www.pisa.oecd.org).

Escolhemos a Alemanha para ser objeto de comparação com o Brasil, devido ao grande contraste da repercussão do resultado do exame do Pisa 2000 nesses dois países. Enquanto no Brasil o resultado foi timidamente divulgado e debatido, tanto no âmbito político como no educacional, na Alemanha houve ampla divulgação dos resultados, acompanhada de inúmeros questionamentos e busca de soluções para o problema do baixo desempenho dos alunos em relação à competência em leitura. Muitas destas reflexões foram publicadas em revistas especializadas, como por exemplo, a Revista *Praxis Deutsch*.

Praxis Deutsch - Zeitschrift für den Deutschunterricht é uma revista da editora de materiais pedagógicos, Friedrich Verlag, direcionada para a aula de alemão como língua materna lecionada em todas as séries escolares.

O objetivo da revista é auxiliar o professor na preparação de suas aulas. Para isso, ela apresenta em seus fascículos uma estrutura básica que consiste num artigo principal e outros correlatos mostrando, em geral, formas de aplicação da teoria exposta no artigo principal, como por exemplo, roteiros de aulas de alemão para cada uma das séries de ensino da escola alemã. Além disso, a revista traz resenhas de livros, dicas de outras mídias, como lançamento de *cd-roms*, *dvds* e *cds* de áudio. Seus temas englobam assuntos da aula de alemão como: literatura, língua, mídias, métodos e técnicas de trabalho. A concepção de leitura defendida pela revista é a de leitura como prática cultural, uma competência central e fundamental para as aulas.

Desde os primeiros resultados do Pisa 2000, o estímulo à leitura tem sido um tema amplamente discutido nos fascículos. Alguns aspectos e questionamentos, que até então não eram observados, vieram à tona, como por exemplo:

- a) os alunos entendem o que lêem?
- b) quais estratégias de leitura podem ajudá-los na compreensão do texto?
- c) como se avalia e desenvolve a competência em leitura?
- d) qual a importância da leitura de textos não literários nas aulas de alemão?
- e) o que é aprendizagem de literatura?

A primeira publicação da revista ocorreu em janeiro de 1973 sob o tema *Sprache der Zeichen* (A linguagem dos símbolos³). E com exceção deste ano, quando editaram apenas dois fascículos, ela tem tiragem bimestral, ou seja, são seis publicações anuais.

Esporadicamente, é lançado um número especial, chamado de *Sonderheft*. O exame de Pisa e o desempenho dos alunos alemães mereceram destaques em várias revistas além de uma especial, *Sonderheft*, publicada em setembro de 2007 sob o título *Lesen nach Pisa* (A leitura após Pisa)⁴. (www.friedrichonline.de)

Para o nosso trabalho, selecionamos os artigos principais das edições 123/1994 *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* (Aula de literatura orientada para ação e produção), 127/1994 *Leseförderung* (Estímulo à leitura), 146/1997 *Astrid Lindgren*,

³ Outra tradução possível é "Linguagem dos desenhos"

⁴ Esta edição reúne quatro dos fascículos publicados desde 2001 que tratam o tema letramento. São eles "*Lesestrategien*", "*Sachbücher und Sachtexte lesen*", "*Lesen beobachten und fördern*" e "*Literarisches Lernen*". Em nosso trabalho abordamos apenas o fascículo "*Lesestrategien*" (Estratégias de leitura).

173/2002 *Vergleichendes Lesen* (Leitura comparada), 176/2002 *Leseleistung – Lesekompetenz* (Aproveitamento e competência de leitura), 177/2003 *Literarische Figuren* (Personagens literárias) e 187/2004 *Lesestrategien* (Estratégias de Leitura). Como não há publicação desses artigos em português, fizemos uma “tradução nossa” nas citações seguidas da transcrição do texto original na nota de rodapé. Além disso, com o intuito de oferecer uma visão mais completa e detalhada, incluímos, anexa a esse trabalho, a tradução integral dos artigos *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, *Leseförderung* e *Literarische Figuren*.

Outro dado que consideramos relevante é uma breve apresentação de três de seus colaboradores: Bettina Hurrelmann, Kaspar Spinner e Gerald Haas, de cujos artigos abordamos na parte 4 – A leitura na Alemanha.

Bettina Hurrelman, nascida em 1943, é, desde 1988, professora universitária na Universidade de Colônia e diretora do departamento de Pesquisas de leitura e mídia infanto-juvenil (*Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien*). É formada em Germanística, Pedagogia e Filosofia pela universidade de Münster, onde em 1974 defendeu seu doutorado em Germanística. Em 1983 se habilitou em Ciências e Didática Literária pela Universidade de GH Essen. Seu trabalho concentra-se em pesquisas sobre literatura infanto-juvenil, socialização da leitura, didática literária e pesquisas de mídia. Como resultado de suas pesquisas, publicou uma série de artigos e livros que listamos abaixo.

Livros publicados:

Jugendliteratur und Bürgerlichkeit (1974); *Kinderliteratur und Rezeption* (Hrsg., 1980); *Kinderliteratur im sozialen Kontext* (1982); *Familie und erweitertes Medienangebot* (zus. m. H. Possberg und K. Nowitzki, 1988); *Fernsehen in der Familie* (1988); *Leseklima in der Familie* (zus. m. M. Hammer und F. Nieß, 1993); *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur* (Hrsg., 1995); *Familienmitglied Fernsehen* (zus. m. M. Hammer und K. Stelberg, 1996); *Kinderliteratur im Unterricht* (Hrsg., zus. m. K. Richter, 1997); *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur* (Hrsg., zus. m. K. Richter, 1997); *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800 bis 1850* (Hrsg., zus. mit O. Brunken u. K.-U. Pech, 1998); *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (Hrsg., zus. mit Norbert Groeben, 2002); *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (Hrsg., zus. mit Norbert Groeben, 2002); *Kindermedien nutzen* (Hrsg. zus. mit Susanne Becker, 2003); *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (Hrsg., zus. mit Norbert Groeben, 2004); *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel* (zus. mit Susanne Becker und Irmgard Nickel-Bacon, 2006); *Empirische*

Untersuchungsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm (Hrsg., zus. mit Norbert Groeben, 2006). (www.uni-koeln.de)

Kaspar Spinner nasceu em 1941 em Biel, Suíça. Estudou Língua e literatura Alemã, História da Arte e Pedagogia na universidade de Zurique e Berlin e defendeu seu doutorado em 1968 pela universidade de Zurique. Desde 1988 é ocupante da cadeira de “Didática de língua e literatura alemã” na universidade de Augsburg. Como pesquisador de didática da língua e literatura alemã, escreveu e publicou uma série de livros, entre eles:

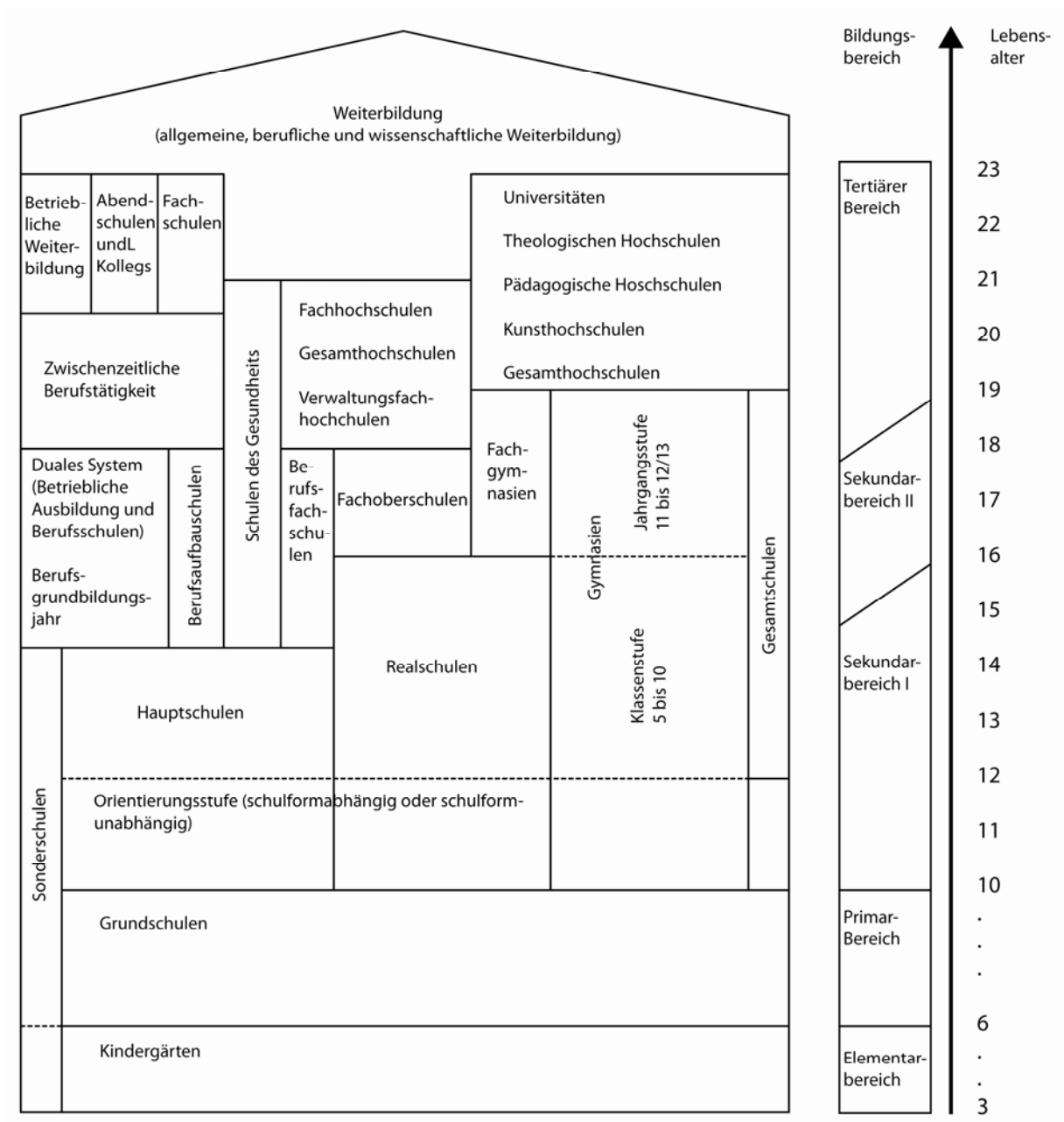
(Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen – Hintergründe – Arbeitsanregungen*. Hannover: Schroedel 1999; *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider 4. Aufl. 2000; (Hrsg. mit Horst Bayrhuber, Claudia Finkbeiner und Herbert A. Zwergel): *Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken*. Innsbruck: StudienVerlag 2001; (Hrsg.): *SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht*. Donauwörth: Auer 2001; *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer 2. Aufl. 2006; (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen. Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006; (Hrsg. mit Constanze Kirchner und Markus Schiefer Ferrari): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed 2006. (www.br-online.de)

Gerhard Haas nasceu em 1929 em Weiden. Em 1963 graduou-se em Germanística, História e Ciências Políticas pela Universidade de Tübingen e Munique e em 1965 defendeu seu doutorado. De 1966 a 1994 foi professor de Literatura e Didática Alemã nas Faculdades de Pedagogia de Reutlingen e Heidelberg. Em 1994 recebeu o título de professor emérito. Sua linha de pesquisa concentra-se em ensaios, literatura infanto-juvenil, literatura fantástica, contos de fadas e didática da literatura, que foram temas de seus inúmeros trabalhos e livros publicados. Entre eles citamos:

Studien zur deutschen Literatur; 1. Tübingen: Niemeyer, 1966; *Realienbücher für Germanisten; 83*. Stuttgart: Metzler, 1969; *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel. 1984, 6. Edição. 1991; *Lesen in der Schule*. Lehrbriefe: Schulbibliothek. Berlin: Deutsches Bibliothekinstitut. 1985; *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines 'anderen' Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer. 1997; *Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Genres - Formen und Funktionen - Autoren*. Frankfurt/M.: Peter Lang. 2003. (<http://haas-online.org>)

A nosso ver, a comparação entre Brasil e Alemanha é relevante, pois são países com nível de desenvolvimento econômico bastante distinto, sistemas de ensino diferentes e, no entanto, tiveram uma colocação no ranking de Pisa muito semelhante, o que mostra que todos devem estar atentos para as rápidas mudanças e exigências do mundo moderno, implementando correções e melhorias.

A referência ao sistema educacional alemão nos deixou clara a necessidade de apresentá-lo para uma melhor compreensão do texto, o que é feito no Quadro 1 que segue.



Quadro 1: O Sistema Educacional Alemão
 Fonte: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Como podemos observar, após concluir a *Grundschule*⁵ (os quatro primeiros anos escolares obrigatórios), o aluno alemão, dependendo de seu interesse e de seu desempenho nas competências básicas de ler, escrever e raciocinar, tem a possibilidade de optar por continuar seus estudos entre as escolas: *Hauptschule*, *Realschule* ou *Gymnasium*.

A *Hauptschule* tem a duração de quatro ou cinco anos, ou seja, vai até a nona ou décima classe. Seu objetivo é oferecer ao aluno, além de uma formação geral, uma preparação profissionalizante em nível técnico. Geralmente é procurada por alunos com baixo desempenho na *Grundschule*, que vêm no aprendizado prático, uma colocação profissional.

A *Realschule*, escola de seis anos de duração, proporciona uma formação geral consolidada que prepara o aluno tanto para um direcionamento profissionalizante quanto universitário, consistindo, portanto, numa opção intermediária entre a *Hauptschule* e o *Gymnasium*.

O *Gymnasium*, escola de oito anos de duração, prepara o aluno para o estudo universitário. Entre suas características, está a preocupação de fornecer uma formação aprofundada ao aluno, incluindo em seu currículo, por exemplo, a obrigatoriedade de no mínimo duas línguas estrangeiras, entre elas o latim e o grego, que não constam na grade curricular das outras escolas. Isso tem por objetivo desenvolver no aluno pensamentos abstratos, capacidade de resolução de problemas e ampliação de conhecimento.

Recentemente, segundo consta no site da *Sekretariat der Kultusministerkonferenz* (Secretaria da Educação e Cultura), após uma reforma na área da educação, foi criada, em alguns estados da Alemanha, uma forma híbrida das escolas existentes chamada *Gesamtschule*, que se tornou mais uma opção para os alunos que concluem a *Grundschule*. Diferentemente da escola tradicional alemã estruturada em três sistemas (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*), na *Gesamtschule*, como o próprio nome diz, “Escola Unificada”, os alunos não são separados, mas estudam nas mesmas classes.

Gostaríamos ainda de esclarecer, que durante sua vida escolar, o aluno tem a possibilidade de mudar de uma escola para a outra, desde que atenda a critérios pré-estabelecidos, como por exemplo, ter bom desempenho, uma média mínima exigida, autorização dos pais e aprovação por um conselho de professores.

⁵ Freqüentar o *Kindergarten* não é obrigatório para as crianças alemãs, mas se a criança for estrangeira deve, antes de entrar na *Grundschule*, fazer um curso de alemão que atualmente começa no último ano do *Kindergarten*. Assim a integração na escola primária fica mais fácil.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão bibliográfica de textos de especialistas brasileiros e alemães. Os pesquisadores brasileiros que foram considerados pertinentes são: Nelly Coelho, Lígia Chiappini, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira Aguiar, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Maria R. Mortatti, Magda B. Soares e Rildo Cosson. Os artigos da revista alemã *Praxis Deutsch* selecionados foram extraídos das edições 123/1994 *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, 127/1994 *Leseförderung*, 146/1997 *Astrid Lindgren*, 173/2002 *Vergleichendes Lesen*, 176/2002 *Leseleistung – Lesekompetenz*, 177/2003 *Literarische Figuren* e 187/2004 *Lesestrategien*. E os relatórios oficiais sobre o exame de Pisa 2000 publicados no Brasil e Alemanha.

Para tratar de nosso assunto, este trabalho foi dividido em 4 partes. Na primeira apresentamos uma definição de letramento na sociedade moderna e por que se faz necessário aprendê-lo. Abordamos fatores que influenciam o letramento, como a família, a escola e o nível sócio econômico. Procuramos mostrar a importância do ensino de literatura para o desenvolvimento e motivação do letramento.

Na segunda parte discorremos sobre o exame Pisa, o que é, que conceito traz sobre o letramento e o que podemos aprender de seus resultados. Além disso fazemos uma análise do desempenho dos alunos brasileiros e alemães na avaliação.

Na terceira parte fizemos uma revisão bibliográfica de especialistas brasileiros que mostram a situação da leitura no Brasil e em seguida apresentamos suas propostas a fim de melhorar o nível de letramento.

Na quarta parte abordamos as discussões da didatização e socialização da leitura, incluindo a leitura literária, a partir de idéias apresentadas por pedagogos alemães nos artigos da revista alemã *Praxis Deutsch*.

Sendo assim, ainda que se tenha ciência das dificuldades impostas pelo desafio de se realizar um trabalho que melhore o letramento de nossos alunos, o fato de a leitura, como prática cultural, dever ser estimulada em sala de aula e assim ter assegurada sua socialização motivou a realização do presente trabalho. Espera-se que seja possível, com as propostas e pesquisas apresentadas, em especial, de poder trazer para a língua portuguesa os estudos realizados na Alemanha, prestar alguma colaboração aos estudos sobre uma parte deste universo que é a formação do leitor.

1 Letramento

O termo letramento vem do inglês *literacy*. Apesar da palavra *literacy* ser dicionarizada nos Estados Unidos e na Inglaterra desde o final do século XIX, é na década de 80 que surge uma preocupação mais avançada e complexa com a leitura, que vai além do saber a ler e escrever resultantes do processo de alfabetização. Assim, em meados dos anos de 1980 ocorre, simultaneamente em diferentes países, a adoção de termos utilizados para denominar fenômenos distintos da *alfabetização*: “*letramento*, no Brasil, *illettrisme*, na França, *literacia*, em Portugal”. (SOARES, 2004, p. 6). Na Alemanha, o termo adotado é *Lesekompetenz*, ou seja, “competência em leitura”.

Por letramento em leitura entende-se a capacidade de ler um texto e entendê-lo. É uma ampliação do conceito de alfabetização que compreende basicamente saber ler e escrever. Magda Soares (2003a) define “letrar” como ensinar a criança a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

O conceito de letramento foi colocado em evidência, e até mesmo estendido, após a realização, no ano de 2000, do exame internacional Pisa, que avaliou o nível de conhecimento educacional de alunos dos países participantes. O conceito de letramento em leitura utilizado no exame Pisa é definido como a capacidade de compreender textos escritos e refletir sobre eles com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento individual e se capacitar para enfrentar os desafios da vida em sociedade. (PISA 2000..., 2001).

1.1 A importância da leitura na sociedade moderna. Ler, por que afinal?

*hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein*⁶

J.W. von Goethe. *Faust*

O surgimento de outras mídias não ofusca a importância da leitura. Sabemos da importância da leitura em nossa sociedade como ferramenta essencial para que o indivíduo alcance objetivos próprios. A preocupação dos países industrializados (membros da OCDE) e o interesse pela educação os levou a iniciativas para coletar e apresentar estatísticas educacionais através do exame de Pisa. Entretanto, Pisa não se preocupou apenas em medir o

⁶ aqui sou ser humano, aqui o posso ser

desempenho de letramento em leitura, mas ressalta a importância da leitura para a formação do aluno. (HURRELMANN, 2002)

Uma competência chave para o uso de todas as mídias, inclusive as mídias eletrônicas desenvolve-se com a aquisição do letramento. Além disso, com o letramento ampliam-se competências de linguagem e conceituais. (HURRELMANN, 2002)

Uma importância especial do letramento em leitura é que a leitura é pré-requisito para a formação em qualquer área. A leitura tem muitas dimensões que justificam sua importância: para o desenvolvimento da linguagem, cognitivo e sócio-emocional. Gostariamos de apresentar algumas delas:

1. leitura como propulsora do desenvolvimento da linguagem;
2. leitura como base para o desenvolvimento cognitivo;
3. leitura no processo do compartilhar emocional;
4. leitura em comparação com mídias visuais;
5. leitura como condição de inclusão.

1.1.1 Leitura como propulsora do desenvolvimento da linguagem

Em seu artigo sobre “Estímulo à Leitura”, (*Leseförderung*) Bettina Hurrelmann comenta a pesquisa que Anat Ninio e Jerome Bruner desenvolveram em 1978 sobre a aquisição de linguagem. Nessa pesquisa, ambos constataram que não há uma situação do dia-a-dia que desperte mais para a aquisição da linguagem da criança do que a leitura feita em voz alta pela mãe. Este tipo de comunicação entre pais e filhos capacita as crianças a uma transferência importante. Ela passa a tratar o mundo não apenas como um “objeto de ação” mas entende que o mundo é também um “objeto de observação”.

Através da "leitura do livro", a criança assume uma atitude contemplativa, na qual ela aprende por si mesma a se distanciar um pouco de seu mundo e a diferenciá-lo. Esse admirável salto no desenvolvimento da linguagem não seria possível sem a constante apreciação dos objetos temáticos (certas páginas do livro ilustrado) e do isolamento de partes da leitura através das diferentes entonações dadas pela mãe enquanto ela lê em voz alta (como nos diálogos). (HURRELMANN, 1994, p.20)⁷

⁷ Beim ‚Bücherlesen‘ findet das Kind zu einer ‚kontemplativen Haltung‘, in der es sich selbst ein Stück weit von der Welt abzugrenzen und zu unterscheiden lernt. Ohne die Konstanz des Betrachtungsgegenstandes (bestimmte

O modelo de diálogo que se segue a partir da leitura feita em voz alta, o uso de um vocabulário mais elaborado, e os questionamentos que surgem, facilitam a iniciação da criança na linguagem escrita. Esse diálogo se diferencia de uma conversa normal do dia-a-dia, pois utiliza uma linguagem mais elaborada, é rico de informações e situações abstratas e de observação. Por estes motivos, “a leitura estimula o desenvolvimento da língua como nenhuma outra mídia”. (HURRELMANN, 1994, p.20)⁸

1.1.2 Leitura como base para o desenvolvimento cognitivo

A leitura é a base para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, um exercício concentrado e insubstituível do pensamento, através do qual adquirem-se conhecimentos, desenvolve-se a criatividade, formam-se valores e a personalidade. Além disso, segundo Peukert (1976, p.79), a leitura infantil facilita a aquisição da linguagem da criança – “o ler relaciona-se com o desenvolvimento lingüístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição do saber”.

Hurrelmann (1994) define a leitura como talvez a maior fonte de aprendizagem de conceitos.

A leitura demanda, além da capacidade de decodificação da escrita, um tipo de "tradução interior" para o pensamento. Se essa tradução se consuma então com a ajuda de uma verbalização interior, ou diretamente na dinâmica entre a escrita e pensamentos, de qualquer maneira, o grau de compreensão depende de um trabalho intelectual ativo, que envolve a transformação da percepção em pensamentos. Ler é uma operação construtiva. O sentido dado à próxima palavra ou frase não pode, em geral, ser dado somente na recuperação de seu significado semântico já conhecido, mas vários conceitos devem ser considerados e testados, e sob certas circunstâncias, o suposto sentido tem de ser expresso verbalmente em uma outra palavra e experimentado num certo contexto (GROEBEN, 1982, p.85 e seguintes). A compreensão das frases e textos nunca é apenas uma combinação de informações. Informações tornar-se-ão significativas, quando forem relacionadas com conhecimentos já adquiridos. Para atingir esse objetivo grandes estruturas de conhecimento são ativadas e, em certas condições, modificadas. O que o leitor encontra na escrita é um tipo de "*linha mestra, um sintoma e modelo*" para o significado do texto. A compreensão é um

Seiten im Bilderbuch) und die Ausgrenzung des Vorlesens (als Dialogmuster) aus wechselnden sprachlichen Handlungszusammenhängen wäre dieser erstaunliche Sprung in der Sprachentwicklung so nicht möglich.

⁸ Lesen fördert die Sprachentwicklung wie keine andere Medientätigkeit.

trabalho construtivo, cujo resultado é mantido em suspense, corrigido e ajustado ao novo (compare com AUST, 1983, p.94). A leitura é talvez a melhor fonte de aprendizagem de conceitos. “*Em textos, podem aparecer conceitos com tal densidade e grau de dificuldade, que exigirão a competência conceitual do leitor ao máximo*”. (GRZESIK, 1988, p. 188s, e GRZESIK, 1989). Enfim, ler é um exercício insubstituível, concentrado do pensamento. (HURRELMANN, 1994, p. 20)⁹

1.1.3 Leitura em comparação com mídias audiovisuais

Ler, no momento que for possível e sempre que tiver tempo, assim a leitura permite que o leitor descubra novos mundos. Para isso os livros oferecem uma riqueza de ambientes para a própria imaginação, imagens e visões que possibilitam diferentes interpretações e observações. Comparando com o assistir televisão, a leitura oferece muito mais. O programa de TV passa por um tempo definido e num momento estabelecido, ele mostra imagens prontas, que serão simplesmente recebidas. A televisão treina as crianças a rapidamente se identificar com o que assistem e, sem hesitação, se desvincular. Ao contrário, durante a leitura surge a possibilidade de vincular as próprias idéias, os julgamentos e as recordações e obter um entendimento autônomo do texto. Portanto uma vantagem especial da leitura não é apenas o fator do tempo, mas também a possibilidade de formar uma imagem individual com a ajuda da própria imaginação.

A dimensão temporal pode adicionalmente evidenciar a diferença: a leitura de um romance nos ocupa durante cerca de uma semana, enquanto podemos assistir ao filme do mesmo em uma hora e meia. A televisão treina as crianças a se identificar rapidamente com a personagem e, igualmente, a se desvincular dela. Os efeitos específicos, que a TV como mídia oferece, como

⁹ Lesen erfordert, aufbauend auf der Fähigkeit zur Decodierung der Schrift, eine Art, innerer Übersetzung für das Denken. Ob sich dieses Übersetzen nun mit Hilfe einer inneren Verbalisierung oder unmittelbar in der Dynamik zwischen Schrift und Gedanken vollzieht, in jedem Fall hängt der Grad des Verstehens von der aktiven intellektuellen Arbeit ab, die das Aufgenommene zum Gedanken entwickelt. Lesen ist eine konstruktive Operation. Der zunächst zu gewinnende Wort- und Satzsinn kann in der Regel nicht allein im Rückgriff auf schon bekannte semantische Einheiten gewonnen werden, sondern eine Vielzahl von Begriffen muss herangezogen und geprüft werden, der vermeintliche Sinn muss unter Umständen in einem anderen Wort erneut sprachlich ausgedrückt und im gegebenen textuellen Zusammenhang erprobt werden (Groeben 1982, S. 85 ff.). Das Verstehen von Sätzen und Texten ist niemals nur eine Verbindung von Informationen. Informationen werden erst dadurch sinnvoll, dass sie zu schon vorliegendem Wissen in Beziehung gesetzt werden. Zu diesem Zweck sind ganze Wissensstrukturen zu aktivieren und unter Umständen zu verändern. Was den Lesenden in der Schrift begegnet, ist eine Art „*Richtschnur, ein Symptom und Modell*“ für die Bedeutung des Textes. Das Verstehen ist eine konstruktive Arbeit, die ihr Ergebnis ständig in der Schwebelage hält, korrigiert, aufs neue anpasst (vgl. Aust 1983, S. 94). Lesen ist vermutlich die ergiebigste Quelle des Begriffslernens. „*In Texten können Begriffe von einer solchen Dichte und von einem solchen Schwierigkeitsgrad vorgegeben werden, dass die begriffliche Kompetenz des Lesenden bis aufs äußerste beansprucht wird*“ (Grzesik 1988, S. 188 f.; vgl. auch Grzesik 1989). Kurzum: Lesen ist eine unersetzbare, konzentrierte Übung des Denkens.

foram comprovados por Herta Sturm, situam-se preponderantemente no domínio dos efeitos emocionais e na sua estabilidade, sem que, após um curto espaço de tempo, se tenha consciência de onde eles realmente vieram. O trabalho cognitivo encontra-se em oculto. A experiência própria e direta se dissolve numa experiência indireta intermediada pela mídia, sem que isso aconteça de maneira consciente (STURM, 1991; 1992). A leitura, pelo contrário, dificulta e aprofunda o acesso à experiência do outro. Precisamos de tempo para, através da leitura, nos apropriarmos do modo de vida de uma personagem literária que nos é estranha e para formarmos uma “imagem” própria dela, uma vez que podemos construir a totalidade do seu mundo apenas pelas palavras e frases – utilizando também facetas, opiniões, avaliações, recordações que temos – enfim, tudo que possa ser empregado no confronto com múltiplas modalidades de significado.

O letramento é um pré-requisito funcional decisivo para um aproveitamento competente das outras mídias, porque a leitura exercita competências lingüísticas e conceituais, diferenciação de perspectivas, participação emocional e concentração sobre a compreensão. A leitura é uma chave para a cultura de mídia. (HURRELMANN, 1994, p. 21) ¹⁰

1.1.4 Leitura como condição de inclusão

Coelho, já em 1966, justificava a importância da língua, que por ser o “código lingüístico aceito pela comunidade e a mensagem como pensamentos, idéias e informações” (COELHO, 1966, p.5) tornava-se pré-requisito para inserção na sociedade. A partir desta premissa Coelho afirmava que ensinar os alunos a ler, é propiciar-lhes a oportunidade de integração.

Soares, 1988, aponta que, por vivermos em uma sociedade letrada, a inserção do indivíduo ocorre a partir das práticas sociais da leitura e a escrita presentes no cotidiano. Exemplos que podem ser denominados *práticas de letramento* são ler o jornal do dia, os *outdoors* nas ruas, o letreiro dos ônibus, as contas a pagar, deixar escrito um bilhete ou fazer

¹⁰ Die Zeitdimension kann den Unterschied zusätzlich verdeutlichen: Einen Roman zu lesen beschäftigt uns vielleicht eine Woche, während wir die entsprechende Verfilmung in einhalb Stunden ansehen können. Das Fernsehen trainiert Kinder, sich schnell zu identifizieren und ebenso umstandslos wieder zu lösen. Die medien-spezifischen Wirkungen der Fernseh-darbietung, wie sie vor allem Herta Sturm nachgewiesen hat, bestehen in der Dominanz emotionaler Wirkungen und deren Stabilität, ohne dass nach kurzer Zeit noch bewußt wäre, woher sie eigentlich gekommen sind. Die kognitive Verarbeitung gerät dabei ins Hintertreffen. Direkte, eigene Erlebnisse verschmelzen, ohne dass dies bewußt geschieht, mit indirekten, medial vermittelten (zuletzt: Sturm 1991; 1992). Das Lesen dagegen erschwert und vertieft den Zugang zu fremder Erfahrung. Wir brauchen Zeit, um uns lesend einzuleben in die Erlebnisweise einer fremden literarischen Figur, weil wir das Ganze ihrer Welt nur aus Wörtern und Sätzen konstruieren können – damit aber auch mit Facetten, Meinungen, Bewertungen, Erinnerungen -, kurzum mit vielfältigen Bedeutungsmodalitäten konfrontiert werden und uns ein eigenes ‚Bild‘ machen müssen.

Weil das Lesen sprachlich und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven, emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt, ist die Lesekompetenz eine entscheidende funktionale Voraussetzung auch für die kompetente Nutzung der anderen Medien. Lesen ist ein Schlüssel zur Medienkultur.

anotações na agenda, entre outras situações cotidianas que implicam os usos sociais da escrita. Com o auxílio da leitura, o indivíduo pode compreender o funcionamento comunicativo da escrita e, assim, ser capaz de elaborar e organizar melhor as idéias ao redigir um texto. É através dessas práticas que os indivíduos se inserem social e culturalmente, pois em uma sociedade letrada, ele está continuamente em contato com a escrita. No entanto, é preciso que a leitura e a escrita tenham significados e exerçam diferentes funções sociais.

Assim Soares ressalta a importância das práticas de leitura no cotidiano para a inserção social do indivíduo, não restringindo à prática escolar.

1.2 Fatores que influenciam o letramento

É no ambiente familiar que a criança inicia o contato com o mundo letrado, é onde ocorrem as primeiras etapas do letramento, pois as práticas cotidianas de leitura e de escrita estão presentes em grande parte do tempo e ocorrem naturalmente, no entanto, reconhece-se que as práticas de letramento não se esgotam em casa. (HURRELMANN, 1994)

No contexto escolar, o letramento deve ser um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita em que o aprendizado não pode ser considerado como uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno. Ao contrário, ele é mediado através de processos interativos e significativos ao aluno.

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura na qual ele está inserido. Se a escola não estabelece um vínculo entre o texto escrito a ser lido e a cultura, o aluno não se reconhece no texto por se tratar de uma realidade que não lhe diz respeito ou não o motiva a conhecê-la.

Por isso, segundo Bordini e Aguiar (1993), o processo de letramento se inicia na escolha dos textos que serão utilizados. Estes devem ter significado para os alunos. O processo de significação está diretamente ligado às interações sociais, cuja mediação é feita pelo outro, o que pode favorecer o desenvolvimento da prática de leitura e de escrita do indivíduo. Dessa forma, entende-se que as práticas de leitura são desenvolvidas a partir da estreita relação com os pais e professores, pois estes podem ser considerados modelos de leitor para o indivíduo e, assim, contribuir para a formação desse leitor.

Uma sociedade como a nossa, que pretende formar cidadãos críticos, deve dispor de profissionais responsáveis que sejam bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Ao demonstrar-se leitor para os alunos, o professor transforma-se em modelo de leitor para eles à medida que expressa o prazer e o entusiasmo que sente ao ler um texto, o que os motiva a ler, a vivenciar aquilo que faz parte da sua formação. Por isso, cabe ao professor ter a leitura como um valor cultural e praticá-la de maneira envolvente para si e para os alunos para que, dessa forma, possa despertar o interesse pela leitura de diversos tipos de textos que não apenas aqueles solicitados em sala de aula ou pelo vestibular.

1.3 Conseqüências para as comunidades menos letradas

Como já comentado nos tópicos anteriores, por vivermos em uma sociedade letrada, indivíduos que não sabem ler não se integram, são marginalizados. Podemos estender esta premissa à integração dos países em um mundo globalizado. As mudanças econômicas atuais levam ao aumento de exigências de competências mais conectadas com a escola. As diferenças econômicas são reforçadas e reproduzidas, em parte, devido ao acesso desigual à educação. Podemos afirmar que o “conhecimento” se tornou determinante para a competitividade tanto dos indivíduos, como dos países.

Através dos resultados obtidos na avaliação do Pisa 2000, pudemos constatar uma relação entre a qualidade da educação dos países e a qualidade de vida sócio econômica. A maioria dos países que apresentou baixo desempenho em leitura, também possui baixa renda *per capita*. É o caso, por exemplo, do Brasil, que apresenta o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) mais baixo dentre os países selecionados (0,747), ficou em último lugar, seguido de perto pelo México, penúltimo lugar. Observamos ao mesmo tempo, que todos os países que ficaram no grupo de primeira linha, com alunos que obtiveram um escore acima da média, são países desenvolvidos com pouca desigualdade social. São eles, Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica e Islândia (nesta ordem).

Outros estudos mais focados na ligação direta entre educação e desempenho econômico vêm reforçando tais argumentos:

- Em um estudo econométrico envolvendo 29 países, mostrou-se que investimentos em educação são responsáveis por cerca de 25% do crescimento econômico (PSACHARAOPOULOS, 1984 apud TERRA, 2002, p. 2)
- Verificou-se que cada ano adicional de estudo implica em um aumento de produtividade de 8,5% no setor industrial e 13% no setor de serviços (THE ECONOMIST, 1996, p. 12 apud TERRA, 2002, p. 2).

O Relatório de Desenvolvimento Juvenil – 2003, publicado pela UNESCO em 2004, aponta que a educação é uma situação preocupante no Brasil. Além de se constatar um nível alarmante de analfabetos entre os jovens, percebe-se um alto índice de abandono da escola por parte dos mesmos, o que resulta baixo desempenho no trabalho, quando não acrescido de desemprego.

Com o aumento da idade, cresce o número de jovens que abandonam os estudos para trabalhar – o que, paradoxalmente, compromete o seu desempenho no mercado de trabalho, sobretudo devido à baixa qualificação educacional. E assim, não só no Brasil, mas também na América Latina, (...) percebe-se uma defasagem do ensino formal frente às novas exigências de habilidades e conhecimentos, e isso tem constituído inequívoca fonte de vulnerabilidade. (RELATÓRIO..., 2004, p. 43)

Segundo o Relatório (2004, p. 60), mais de 50% dos jovens entre 15 e 24 não freqüentam a escola, e ao analisar a situação dos que estão na escola, mais de 60% “não se encontra nas séries correspondentes às idades que possuem. O problema da distorção série/idade ou atraso escolar num país como o Brasil é preocupante.” Concluir todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, continua um desafio para os nossos jovens. Somente nas regiões Sul e Sudeste a média de anos de estudo ultrapassa oito anos. Essa falta de estudo está diretamente ligada a uma baixa renda *per capita*.

Analisando a média de anos de estudo, com relação à renda *per capita* familiar entre jovens de 15 a 24 anos, uma obviedade: quanto maior a renda familiar, maior a média de anos de estudo – exceto para os que estão compreendidos entre aqueles que recebem mais de 10 salários-mínimos, que, por sua vez, são minoria na população juvenil. (RELATÓRIO..., 2004, p. 81)

Constatamos, assim, uma relação entre tempo de estudo do jovem, renda e melhores condições de trabalho. A educação constitui, assim, um importante fator explicativo das diferenças de renda da população.

Considerando que para uma economia se tornar avançada é necessária a construção de uma educação de qualidade, podemos comparar, a título de ilustração, as trajetórias de

Brasil e Coréia do Sul (utilizando os indicadores normalmente empregados pela OCDE e pelo Banco Mundial). A nosso ver, a comparação do desempenho da trajetória destes dois países é altamente relevante, pois, nos últimos 50 anos ambos apresentavam uma situação semelhante, tanto em relação à qualidade de vida quanto aos PIBs. Constatamos que um dos fatores que impulsionou o primeiro país ao grande salto foi o investimento em educação. Conforme o Gráfico 1, observamos que, em 1953, a taxa de analfabetismo na Coréia atingia quase 80% da população, superando a brasileira que era de aproximadamente 50%. Entretanto, medidas educacionais foram tomadas na Coréia para reduzir essa taxa. Em 1960 menos de 30% da população era analfabeta. Enquanto isto, no Brasil pouco havia mudado. A Coréia continuou abaixando a taxa de analfabetismo nas décadas seguintes chegando a 2,4 % em 1999. No Brasil a reação começou em 1970. No intervalo de 1970 a 1999 houve uma considerável diminuição na porcentagem da população analfabeta, que de um patamar superior a 30% em 1970, alcançou cerca de 15%, em 1999, valor que, apesar de inferior ao inicial, ainda é considerado expressivo para a população de um país. Ao contrastar este valor, 15%, com o de outros países da América Latina, agrupados no mesmo nível socioeconômico do Brasil, observa-se que a taxa brasileira é a mais alta (vide Tabela 1: “Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais”).

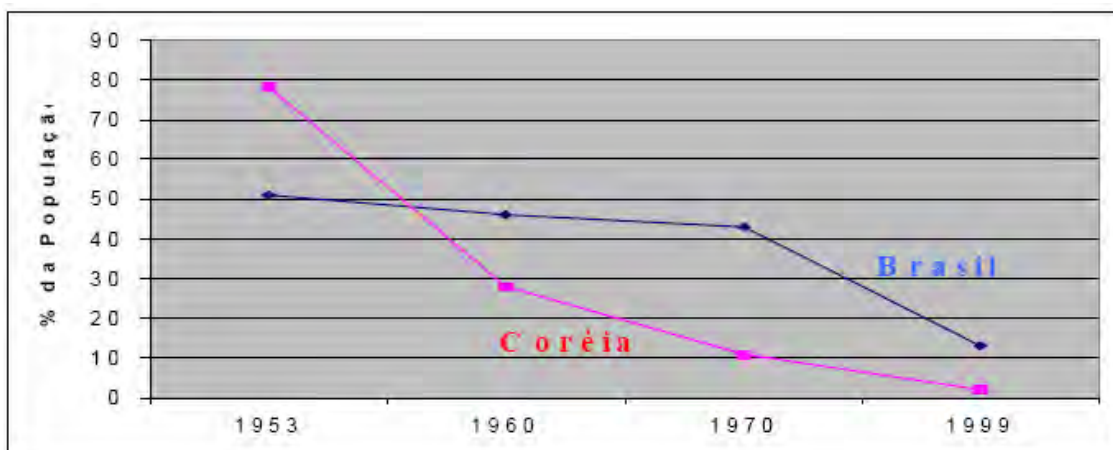


Gráfico 1: A Evolução da taxa de analfabetismo

Fonte: (a) Banco Mundial; (d) Kim, Linsu., 1997; (e) MEC apud (TERRA, 2002, p.4)

Podemos observar no Gráfico 2 o resultado econômico favorável à Coréia em relação ao Brasil. Até 1980 o PIB/per capita brasileiro era superior ao coreano. Atualmente o coreano é aproximadamente o dobro do brasileiro. Podemos também inferir, que uma das causas deste

sucesso está ligada à educação e qualidade de letramento dos alunos. A Coréia do Sul realizou esforços muito mais intensivos que o Brasil no sentido de erradicar o analfabetismo e elevar o nível geral de educação de sua população.

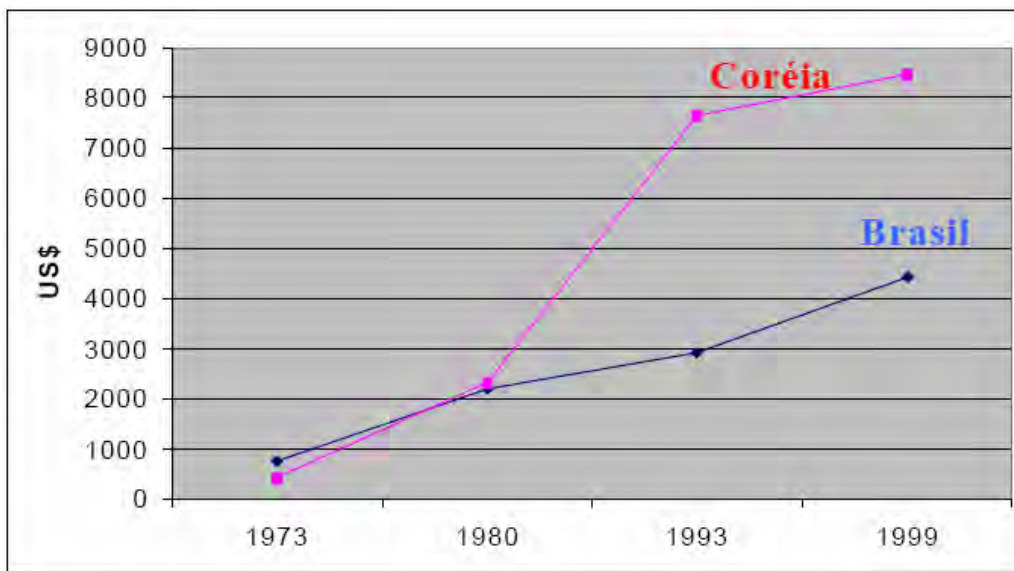


Gráfico 2: A evolução do PIB per capita

Fontes: (a) Banco Mundial ; (b) Viotti, E., May 1997 apud TERRA, 2002 p.11.

Podemos também afirmar, que o aumento de indivíduos alfabetizados na Coréia, foi acompanhado de qualidade, ou seja, a quantidade não interferiu na qualidade da educação. No exame Pisa, 31 % dos alunos coreanos atingiram nível 4 de compreensão dos textos, contra 5% dos alunos brasileiros; e 6% chegaram ao nível 5 contra menos de 1% dos brasileiros.

Tabela 1: Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001 apud PISA 2000..., 2001, p.27.

Cláudio de Moura Castro, em seu artigo anexado no Relatório Nacional Pisa 2000, conclui que esta é uma das grandes lições do exame Pisa, mostrar que as competências de uso da linguagem se tornaram cruciais no mundo moderno.

Para o indivíduo se inserir na sociedade moderna repleta de informações, assim como para que um país se insira na economia moderna, é de grande importância que capacitemos nossos alunos a compreender o que lêem.

Ou seja, para fazer parte do primeiro time é preciso dominar os códigos por ele medidos. Não se trata de responder a charadas ou quebra-cabeças, mas de entrar no âmago do que foi considerado o domínio crítico da linguagem. (CASTRO, 2001, p.87)

1.4 A importância da literatura no letramento

Para Cosson (2006), dentre todos os tipos de texto com os quais temos contato, nenhum supera o literário em riqueza de linguagem. Além disso, só a leitura do texto literário nos permite experimentar e vivenciar plenamente a vida do outro. Essa vivência facilita o processo de formação da linguagem, do leitor e do escritor.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmo. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 17).

Hurrelmann (2003, p. 4)¹¹ acrescenta que a literatura nos permite transcender nossos limites e ampliar nossas experiências pessoais através do contato que estabelecemos com a personagem literária. “A literatura possibilita encontros que, em geral, não são proporcionados pelo cotidiano. Isso ocorre, por meio de contatos com as personagens literárias, e não com pessoas reais.” As experiências vivenciadas pelo leitor com a Personagem literária desenvolvem o processo do compartilhar emocional.

Outro aspecto importante da leitura é sua dimensão emocional. Textos de ficção permitem uma participação emocional na história, que seria inacessível numa experiência real. A compreensão é aqui em grande parte uma participação emocional íntima na experiência do outro. Uma vivência literária e, ao mesmo tempo, "a formulação do que não está formulado" (*die Formulierung von Unformuliertem*) em nós mesmos (ISER, 1976, p. 255 apud HURRELMANN, 1994, p. 20).

A prática da leitura facilita o desenvolvimento da empatia. A participação emocional pode alcançar o mundo ficcional como um todo, mas, na maioria das vezes, ela ocorre através da personagem literária. A experiência com a personagem literária provoca no leitor curiosidade, expectativas de encontrar-se com estranhos, necessidade de um envolvimento emocional. “Assim como as personagens vivenciam o mundo interno do texto, no qual elas atuam ou sofrem, como sendo real, os leitores podem também ter essa mesma experiência, por um certo tempo, desde que se orientem por elas.” (STÜCKRATH, 1992, p.41 apud HURRELMAN, 2003, p. 6)¹²

Quem lê dramas ou narrativas reconstrói as personagens através dos diálogos, ou das narrações, e completa a sua pressuposição através de sua própria experiência. Ele lê o que está escrito lá, mas o que ele compreende não está simplesmente lá. Trata-se de um preenchimento recíproco. Esse cruzamento produtivo pode ser assim assinalado: o leitor está à disposição da complexidade das personagens. Nenhum texto pode dizer tudo o que se precisa para compreender uma personagem. Numa relação inversa, as personagens estão à disposição da complexidade do leitor. Ele compartilhará pensamentos, sentimentos e experiências, que ele mesmo ainda não vivenciou, ou que pelo menos, ainda não formulou em palavras. Assim, ele tem a possibilidade de assimilar como sua própria experiência aquilo que até então era informável: “[...] a ausência de consequência do texto ficcional possibilita formas de auto-experimentação, que ocupam o lugar das obrigações do dia-a-dia. [...] Assim temos, com cada texto, não apenas uma

¹¹ Literatur ermöglicht Begegnungen, wie sie der Alltag in der Regel nicht gewährt. Freilich handelt es sich dabei um Kontaktaufnahmen mit literarischen Figuren, nicht mit lebendigen Menschen.

¹² Denn weil die Figuren die textinterne Welt, in der sie handeln oder leiden, als eine reale erfahren, können die Leser dies, wenn sie sich an ihnen orientieren, eine Zeit lang auch.

experiência com ele, mas também conosco”, diz Wolfgang Iser (1971, p.35 apud HURRELMANN, 2003, p. 7)¹³

O envolvimento emocional nos conduz a uma comparação entre a nossa própria experiência com a experiência do outro, e assim testá-la e modificá-la. Essa é uma dimensão importante para o desenvolvimento da compreensão social e emocional de jovens leitores.

Uma abordagem mais detalhada sobre como trabalhar o texto literário, para que o mesmo cumpra seu papel humanizador e enriquecedor, pode ser lida nos capítulos 3 e 4 onde abordamos alguns caminhos sugeridos por especialistas brasileiros e alemães sobre letramento e ensino literário, destacando a importância da literatura na formação e socialização do leitor.

¹³ Wer Dramen oder Erzählungen liest, rekonstruiert Figuren aus der dialogischen oder der erzählenden Rede und komplettiert seine Vorstellung durch eigene Erfahrung. Er liest, was da steht – aber was er versteht, steht nicht einfach da. Es handelt sich um eine wechselseitige Ergänzung. Pointiert kann man diese produktive Verschränkung so kennzeichnen: Der Leser stellt den Figuren Komplexität zur Verfügung. Denn kein Text kann alles sagen, was man zum Verständnis einer Figur braucht. Umgekehrt stellen die Figuren dem Leser Komplexität zur Verfügung. Er wird beteiligt an Gedanken, Gefühlen, Erfahrungen, die er selbst so noch nicht gemacht, zumindest so noch nicht in Sprache gefasst hat. Damit erhält er die Möglichkeit, bisher Unformuliertes in die eigene Erfahrungsgeschichte aufzunehmen. „[...] die Konsequenzlosigkeit der fiktionalen Texte ermöglicht es, jene Weisen der Selbsterfahrung zu gewärtigen, die von den Handlungszwängen des Alltags immer wieder verstellt werden. [...] So machen wir mit jedem Text nicht nur Erfahrungen über ihn, sondern auch über uns“, sagt Wolfgang Iser (1971, S.35).

2 Pisa

2.1 Descrição do Pisa 2000: o que é, e qual seu objetivo

O Pisa (Programme for International Student Assessment) ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um novo estudo avaliatório internacional. A iniciativa do estudo partiu do Consórcio OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) uma organização global, com o objetivo de ajudar os governos-membros (grupo de vinte e oito países) a desenvolver melhores políticas nas áreas econômicas e sociais, fornecendo dados comparativos sobre o sistema educacional dos países participantes. Sua grande preocupação constitui-se na melhoria da educação e conseqüentemente do sistema de ensino, considerado como base para o enriquecimento humano.

O Pisa surge então com o propósito de averiguar internacionalmente, através da avaliação de jovens que estejam na faixa etária entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses, como o ensino de cada país participante tem preparado seus alunos para enfrentar desafios futuros. O foco principal do exame Pisa não é avaliar o conhecimento escolar adquirido pelos alunos, mas sim constatar se eles possuem as habilidades e competências necessárias para participar satisfatoriamente da vida moderna (PISA 2000..., 2001). O Pisa examina em que extensão os alunos detêm as competências avaliadas e verifica a influência das disparidades sociais na performance educacional. Aspectos do ambiente educacional e da qualidade de vida, tanto dentro como fora da escola, também foram considerados a fim de fornecer um relato consistente a despeito das diferenças existentes entre os países participantes.

Os objetivos que o Pisa almeja alcançar são:

- a) Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real. [...]
- b) Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas. [...]
- c) Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho. [...] (PISA 2000..., 2001, p.19)

Pisa 2000 contou com a participação de 265.000 alunos provenientes de trinta e dois países, dos quais os vinte e oito países-membros da OCDE, além de quatro países, não membros, convidados: Brasil, Letônia, Liechtenstein e Federação Russa. Do Brasil

participaram 4.893 alunos, da Alemanha 5.073. Escolas e alunos dos países, foram sorteados para tomar parte no exame, de acordo com uma metodologia de amostragem que garantisse representatividade da população escolar de cada país.

O exame pretende avaliar, a cada três anos, a habilidade e competência dos alunos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, sendo que, para cada edição, dois terços da prova estão relacionados com a avaliação de um domínio principal. Em relação aos domínios secundários, a avaliação visa apenas a fornecer um perfil básico das habilidades dos alunos.

Para o nosso estudo, selecionamos o Pisa 2000, pois nesta edição do exame, a prova de leitura foi priorizada, de modo que as amostras de alunos avaliados em leitura foram sistematicamente maiores, em cada país, que as amostras de alunos avaliados em matemática e ciências. Nas edições seguintes do Pisa, alternou-se a prioridade entre as três disciplinas, ou seja, o exame de 2003 enfatizou o domínio de Matemática e o de 2006, Ciências.

Dadas as grandes diferenças existentes entre os sistemas de ensino dos diversos países, optou-se por não se avaliar alunos de determinada série ou nível de ensino, mas sim alunos de uma mesma faixa etária. Mais precisamente, as provas foram aplicadas em alunos de 15 anos, pois nesta idade, um aluno normal estaria concluindo ciclo básico obrigatório. Outra preocupação dos pesquisadores foi evitar avaliar conhecimentos estritamente escolares, que poderiam ser diferentes em função da forma como se organiza o sistema educativo em cada país. Em lugar disso, procurou-se avaliar “até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade” (PISA 2000..., 2001, p. 18).

As provas foram escritas originalmente em inglês e depois, traduzidas para o idioma de cada país. Em cada país participante há uma coordenação nacional responsabilizada por adaptar as provas a eventuais especificidades locais. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Na Alemanha, o estudo foi organizado por uma comissão de ministros dos dezesseis estados que formam a República Federativa da Alemanha. A condução da prova em âmbito nacional ficou sob a responsabilidade do Instituto de Desenvolvimento Humano Max Planck, em Berlim.

O teste é constituído de questões de múltipla escolha e também questões que demandam respostas discursivas. O aluno tem um prazo de 2 horas para responder 65 questões e mais 45 minutos para responder um relatório, por meio do qual são colhidas informações detalhadas sobre aspectos de seu ambiente familiar. Desta forma o Pisa não avalia apenas o desempenho escolar dos alunos, mas consegue colher dados sobre o perfil

socioeconômico do aluno e conhecer sua atitude em relação à aprendizagem. O contexto escolar também é avaliado. Cada diretor de escola dispõe de 30 minutos para responder um questionário sobre o ambiente escolar e as características da escola: infra-estrutura física, região geográfica, tipo de rede (pública ou privada) e número de alunos matriculados. Esses questionários forneceram importantes informações contextuais, que auxiliaram na interpretação e análise dos resultados, foram compiladas em grandes bases de dados, e estão disponíveis na Internet.

2.1.1 O conceito que o Pisa traz sobre letramento

A definição de leitura e letramento em leitura tem se modificado com o tempo, acompanhando mudanças sociais, econômicas e culturais. A compreensão atual de letramento é mais que uma simples habilidade de ler e escrever. É um conjunto avançado de conhecimentos, competências e estratégias, que as pessoas constroem durante suas vidas.

A definição do Pisa de *letramento*, portanto, vai além da decodificação do material escrito e da compreensão literal do mesmo. Leitura engloba a compreensão de textos e a reflexão sobre eles. Letramento envolve a habilidade do indivíduo de utilizar informações escritas para atingir objetivos próprios e de sociedades modernas complexas de usarem informações escritas para funcionar eficientemente. Letramento é um dos elementos mais importantes do processo educativo, é entender com precisão o que se lê, interpretar e refletir criticamente. Só assim o indivíduo é capaz de se apropriar da escrita e utilizá-la em diferentes situações do cotidiano.

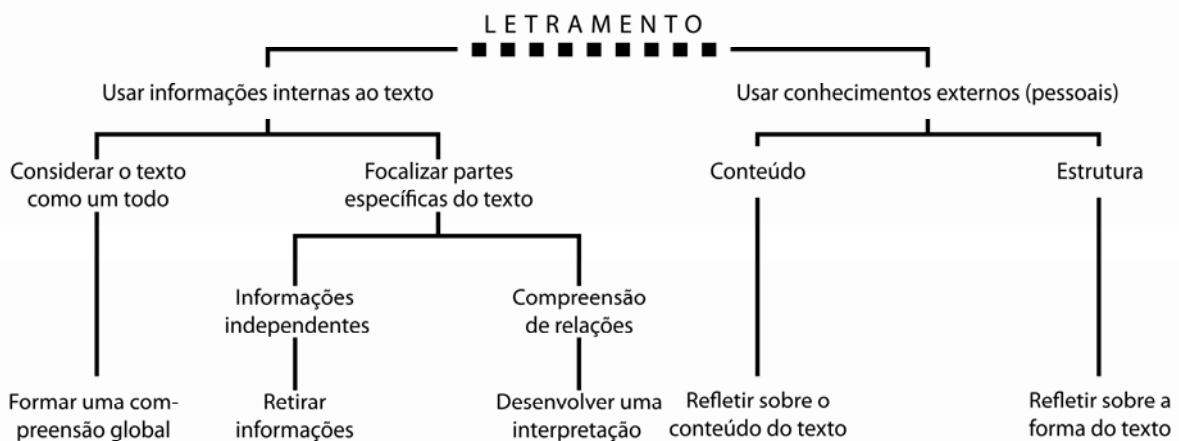
O letramento em Leitura é definido como o uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade.
(RELATÓRIO...,2001, p.29)

Os exercícios do Pisa 2000 sobre letramento têm o objetivo de representar os tipos de textos escritos com os quais jovens de 15 anos irão deparar em suas vidas futuras.
(PROGRAMME..., 2002)

2.1.1.1 Tarefas de leitura

O Pisa avalia a habilidade dos alunos de utilizar uma variedade de atividades de leitura. Procura simular essas atividades com situações de leitura autênticas encontradas no cotidiano, isto é, na vida real. Com esse objetivo, a avaliação mede cinco aspectos da compreensão textual. É esperado que todos os leitores, independente de sua proficiência, sejam capazes de demonstrar algum nível de competência em cada um dos aspectos. Ao mesmo tempo em que há uma relação entre os cinco aspectos, pois cada um requer habilidades semelhantes, realizar um com sucesso não depende do sucesso do outro.

O Programa (2002, p.23 e 24) define os cinco aspectos da leitura avaliados como: formar uma compreensão geral, retirar informações do texto, desenvolver uma interpretação, refletir sobre o conteúdo e sobre a forma do texto. No Quadro 2 observamos um modelo que os representa numa ordem hierárquica. Primeiramente o aluno utiliza as informações contidas no texto, que são a base da compreensão, em seguida faz uso dos conhecimentos externos, pessoais.



Quadro 2: Modelo de Letramento segundo o Pisa

Fonte: PROGRAMME ... 2002, p.23

2.1.1.1.1 Formar uma compreensão geral

Isso requer do leitor que considere o texto como um todo, ou o observe numa perspectiva ampla. Pode lhe ser pedido que demonstre uma compreensão inicial através da identificação do tópico principal do texto, ou que explique o propósito do mapa ou gráfico, que conecte uma informação do texto com uma questão sobre um objetivo amplo do texto ou ainda que focalize uma ou mais referências específicas do texto e deduza o tema através da repetição de algumas informações. Selecionar a idéia principal implica estabelecer uma hierarquia entre as idéias e escolher a mais ampla e geral. Tal atividade mostra se o aluno sabe distinguir as idéias principais entre os detalhes menores, ou se reconhece o resumo do tema principal em um frase ou título. (Ibidem, p.23)

2.1.1.1.2 Retirar informação do texto

No dia-a-dia, leitores precisam de informações específicas. Pode ser um número de telefone, ou checar o horário do ônibus, avião. Pode ser uma informação para acatar ou refutar. Para obtê-la, leitores precisam escanear, procurar, localizar e selecionar as mais relevantes. Nas tarefas avaliatórias, os alunos devem identificar os elementos essenciais da mensagem: personagens, tempo, localização, etc. Eles devem relacionar a informação dada na pergunta com uma informação literal ou sinônima do texto e utilizá-la a fim de encontrar a nova informação pedida. (Ibidem, p.24)

2.1.1.1.3 Desenvolver uma interpretação

Isso requer que leitores ampliem suas impressões iniciais, processando informações de uma maneira lógica para que desenvolvam uma compreensão mais específica ou completa

do que leram. Possíveis tarefas utilizadas para avaliar esse aspecto incluem comparação e contraste de informações, através da integração de duas ou mais informações do texto, e da identificação de evidências que a apóiam a fim de inferir a intenção do autor. (Ibidem, p.24)

2.1.1.1.4 Refletir sobre o conteúdo do texto

Isso exige que o leitor relacione uma informação encontrada no texto com conhecimentos de outras fontes. Ele deve avaliar as afirmações feitas no texto em relação com seu próprio conhecimento ou em relação com as informações encontradas em outros textos ou explicitamente providenciadas na questão. Em muitas situações, leitores devem saber como justificar sua opinião. Tarefas típicas de avaliação incluem a prova de evidências ou argumentos exteriores ao texto. O leitor deve verificar informações particulares ou evidentes, compará-las com padrões morais e estéticos, identificar informações que possam fortalecer o posicionamento do autor e testar a suficiência da informação oferecida no texto. (Ibidem, p.24)

2.1.1.1.5 Refletir sobre a forma do texto

Tarefas desta categoria requerem que o leitor se distancie do texto, o considere objetivamente e avalie sua qualidade e adequação. Conhecimentos como estrutura do texto, gênero e registro são essenciais para essa atividade. Pede-se que os alunos reconheçam nuances de linguagem, por exemplo, identifiquem quando a escolha de um adjetivo pode interferir na interpretação, considerem características textuais para alcançar objetivos específicos e, comentem o estilo e atitude do autor. (Ibidem, p.24)

O modelo de compreensão é dividido em cinco competências, como abordamos anteriormente, entretanto, no Relatório Final, eles são agrupados em três dimensões empíricas, diferenciáveis que são: identificação e recuperação de informação, interpretação, reflexão e avaliação

2.1.2 A elaboração dos exercícios

Os exercícios do exame Pisa 2000 são constituídos por uma parte textual seguida por várias questões de tipos diferentes. Quanto à parte textual, é freqüente o uso de uma combinação de dois textos sobre o mesmo assunto. Além de textos com conteúdos de uma determinada área do conhecimento (não literários) e de textos literários, também são utilizados “textos descontínuos”, como por exemplo, tabelas, gráficos e mapas. Há ainda, diferentes modalidades de questões, cujo critério de diferenciação baseia-se na característica da resposta esperada (KÖSTER, 2002, p. 1):

- (1) *certo e errado*
 - (1.1) testes de múltipla escolha
 - (1.2) respostas “fechadas”
- (2) *Exercícios que aceitam mais de uma resposta certa (respostas “abertas”)*
 - (2.1) Exercícios de respostas curtas
 - (2.2) Exercícios de respostas longas, que devem ser justificadas (em certos casos, até detalhadamente)

Desta forma, três campos de competências são mensurados, sendo que cada um corresponde a certa habilidade:

Competência	Habilidade necessária
Identificação e recuperação de informação	Capacidade de localizar uma determinada informação no texto
Interpretação	Capacidade de construir significados e fazer inferências a partir de uma ou mais partes do texto
Reflexão e avaliação	Capacidade de relacionar o texto com a experiência, com o conhecimento e idéias próprias

Quadro 3: Campos de competência

Além disso, cada campo de competência é subdividido em cinco níveis de dificuldade conforme exposto no quadro abaixo.

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é expli-	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação

	citamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão no texto	requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a idéia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como idéia oposta às expectativas ou expressões que conttenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma idéia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.

Quadro 4: Subníveis dos campos de competência

Fonte: PISA 2000..., 2001, p. 31

A princípio, poderíamos imaginar que questões referentes à competência “Reflexão” ofereceria um maior grau de dificuldade que questões que dizem respeito a “Identificação e

Recuperação de Informação”. Entretanto, com a existência dos cinco níveis em cada campo de competências não é isto o que ocorre. Assim sendo, por exemplo, uma atividade de nível 4 no campo “Identificação e Recuperação de Informação” pode ter um grau de dificuldade maior que uma atividade de nível 2 no campo “Reflexão e Avaliação”.

Algumas críticas foram feitas à elaboração e à correção do exame do Pisa . Spinner, por exemplo, na Alemanha, questiona o tipo de formatação das respostas do exame e a necessidade de enquadrá-las em “certo *versus* errado” a fim de padronizar a correção.

Spinner (2002, p. 50-57) reflete sobre as questões do Pisa e, para isso, apresenta uma inversão de papéis, posicionando o aluno examinado como avaliador dos exercícios propostos. Nas aulas de alemão, há um empenho dos professores em ensinar ao aluno que é possível ter uma visão diferenciada do texto e em alertar sobre as dificuldades e limitações da representação do mundo através da escrita. A fim de que a aula de alemão não se subordine ao modelo de “certo” e “errado”, torna-se necessário refletir sobre as questões de um teste. O exame Pisa consiste num bom material, pois foi criteriosamente preparado por especialistas segundo um conceito metacognitivo.

Spinner parte do princípio de que nem tudo o que entendemos se enquadra no esquema de “certo *versus* errado”. Entretanto, na avaliação Pisa, os pesquisadores foram “obrigados” a estabelecer o que era certo e o que era errado. Em relação às respostas abertas, de compreensão de texto, essa é uma tarefa ainda mais difícil devido a vários motivos:

- a) o objetivo do Pisa é avaliar a compreensão do texto. Todavia, pode ocorrer que o aluno tenha compreendido o texto, mas encontrou dificuldade em formular o que entendeu. Como podemos então, nas questões abertas, afirmar que o problema foi de competência de leitura e não de expressão?
- b) pode também acontecer que a dificuldade do aluno se deu em relação à formulação da pergunta, e assim não conseguiu encontrar no texto a resposta adequada, apesar de tê-lo entendido;
- c) na compreensão do texto há uma escala contínua que vai da compreensão superficial até a detalhada, mais aprofundada. Reduzir essa escala gradual em “certo” e “errado”, é, segundo Spinner, uma abordagem grosseira da medida da compreensão.

Para exemplificar, ele toma a questão 5¹⁴ do texto “Graffiti”: “Qual carta do leitor é melhor em relação à forma e estilo?” Spinner questiona por que a resposta: “Eu gosto mais da

¹⁴ Na versão brasileira esta questão é a número 6 B. Tanto o texto quanto as perguntas, em português e alemão, encontram-se anexados a esse trabalho

carta da Helga. Ela mostrou sua opinião mais claramente” recebe o “crédito completo” enquanto a resposta “Helga argumentou melhor” recebe “nenhum crédito”?

2.2 Resultados e conclusões: o que podemos aprender do Pisa 2000¹⁵

Na Tabela 2, que se segue, pode-se conferir o ranking dos países, ordenados de forma decrescente, conforme o resultado obtido por seus alunos avaliados segundo o desempenho em leitura. Dessa classificação foi possível agrupar os países em três grupos distintos: os que apresentaram resultado acima da média (mais de 500 pontos, considerando o intervalo de confiança); países com resultado na média (500 pontos) e países, cujos resultados se encontram abaixo da média (menos de 500 pontos). Nota-se que a Alemanha encontra-se, junto com o Brasil, no grupo abaixo da média. (PISA 2000: Die Studie, 2002, p.7)

Tabela 2: Resultado em Leitura: classificação geral dos países

	Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
1	Finlândia	546	542 a 551
2	Canadá	534	531 a 537
3	Holanda*	532	-
4	Nova Zelândia	529	521 a 537
5	Austrália	528	521 a 536
6	Irlanda	527	520 a 534
7	Coréia do Sul	525	518 a 532
8	Reino Unido	523	515 a 532
9	Japão	522	512 a 533
10	Suécia	516	511 a 521
11	Áustria	507	499 a 516
12	Bélgica	507	496 a 518
13	Islândia	507	500 a 514
14	Noruega	505	500 a 511
15	França	505	496 a 514
16	Estados Unidos	504	494 a 515
17	Dinamarca	497	491 a 503
18	Suíça	494	484 a 505
19	Espanha	493	486 a 499
20	República Checa	492	482 a 501
21	Itália	487	478 a 497
22	Alemanha	484	471 a 497

¹⁵ Obs: os resultados da Holanda não foram considerados, pois o número de escolas participantes não atingiu a quantidade suficiente que garantisse uma amostragem representativa da população.

23	Liechtenstein	483	426 a 539
24	Hungria	480	468 a 492
25	Polônia	479	465 a 494
26	Grécia	474	462 a 485
27	Portugal	470	460 a 481
28	Federação Russa	462	454 a 470
29	Letônia	458	448 a 469
30	Luxemburgo	441	416 a 466
31	México	422	412 a 432
32	Brasil	396	389 a 404

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>. (apud PISA 2000 Relatório..., 2001, p.58, grifo nosso).

2.2.1 Sobre as habilidades dos alunos

Como já dissemos, o Pisa investiga a habilidade do aluno em aplicar suas competências e conhecimentos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Tais habilidades são denominadas: letramento em leitura, letramento em matemática e letramento em ciências.

Pisa não mede letramento como um “pacote” que o aluno possui ou não, mas o avalia como uma habilidade contínua. O resultado dado a cada aluno reflete o nível da atividade mais difícil que ele alcançou. Cada tarefa do Pisa corresponde a um nível da escala de letramento. A escala foi elaborada para se alcançar uma média de 500 pontos. Sendo que dois terços dos alunos participantes alcançaram entre 400 e 600 pontos. Os alunos brasileiros alcançaram 396 (média geral em leitura) - ou 389 a 404 (intervalo de confiança de 95%) - atingindo apenas o nível 1. Os alemães, 484 (média geral em leitura) - ou 471 a 497 (intervalo de confiança de 95%) – ficaram posicionados no nível 3.

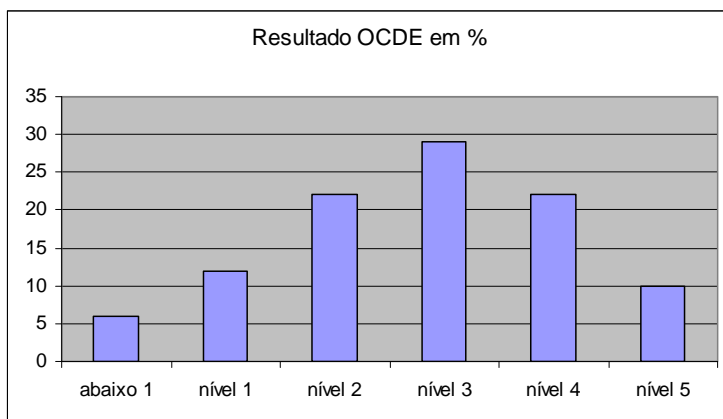
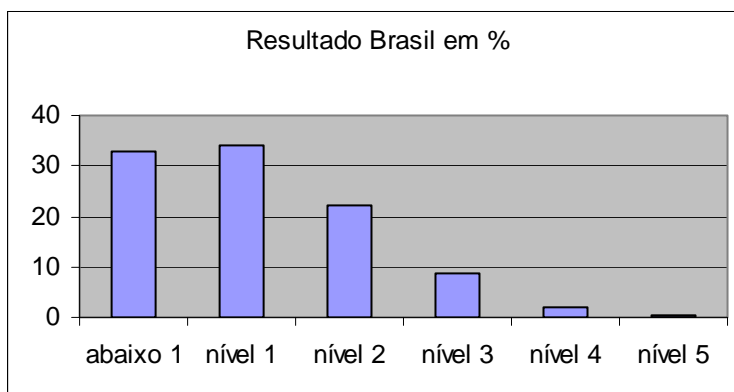
Para a leitura foram estabelecidos cinco níveis de letramento, sendo que o nível cinco era o que apresentava maior dificuldade. Os alunos brasileiros não só ficaram em último lugar entre os alunos dos países participantes, mas também os únicos classificados no nível 1.

Tabela 3: Proporção de alunos brasileiros e alemães por nível

Níveis	Pontos	Média OCDE	Média Brasil	Média Alemanha
Nível 5	mais 625	10 %	0,3 %	9,0 %
Nível 4	625 a 553	22 %	2,0 %	19,0 %
Nível 3	552 a 481	29 %	8,6 %	26,2 %
Nível 2	480 a 408	22 %	22,0 %	22,5 %
Nível 1	407 a 335	12 %	34,0 %	13,0 %
Abaixo do nível 1	menos 335	6 %	33,0 %	10,2 %

Fonte: (a) MEYER, 2002;(b) PISA 2000 Relatório..., 2001; (c) Worldwide..., 2002.

Podemos visualizar melhor esses resultados através dos Gráficos 3, 4 e 5.

**Gráfico 3: Média do Resultado Geral de Letramento em Leitura dos Alunos Participantes do Pisa 2000.****Gráfico 4: Média do Resultado do Letramento em Leitura dos Alunos Brasileiros Participantes do Pisa 2000.**

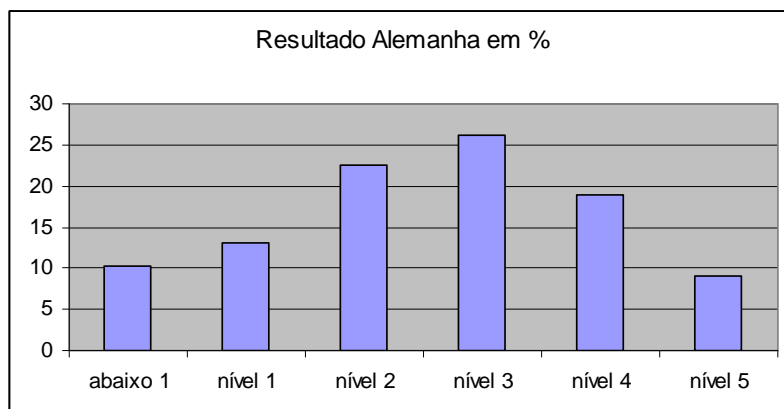


Gráfico 5: Média do Resultado do Letramento em Leitura dos Alunos Alemães Participantes do Pisa 2000.

De acordo com as análises dos resultados do exame, dizer que um aluno atingiu o nível 1 de letramento é o mesmo que afirmar que este aluno não consegue extrair do texto nada além da idéia principal do mesmo, ou do autor. Conforme podemos observar no Quadro 5 a seguir:

Abaixo do Nível 1 <i>menor que 335</i>	Nível 1 <i>Entre 335 a 407</i>	Nível 2 <i>Entre 408 a 480</i>	Nível 3 <i>Entre 481 a 552</i>	Nível 4 <i>Entre 553 a 625</i>	Nível 5 <i>Maior que 626</i>
Não atingiu as habilidades básicas que o Pisa objetivava mensurar.	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.	Localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou a forma não familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraindo dele determinado conhecimento

Quadro 5: Níveis de Proficiência em Leitura avaliados pelo PISA 2000

Fonte: PISA 2000 Relatório..., 2001, p.59

A relação entre tempo de estudo e desempenho dos alunos brasileiros pode ser observada na Tabela 2.

Tabela 4: Média Brasil classificada por anos de estudo

Níveis	Média OCDE	Média Brasil		
		7 anos	8 anos	9 anos
Nível 5	10 %	0 %	0 %	1 %
Nível 4	22 %	0 %	1 %	5 %
Nível 3	29 %	1 %	6 %	19 %
Nível 2	22 %	10 %	21 %	35 %
Nível 1	12 %	32 %	40 %	30 %
Abaixo do nível 1	6 %	57 %	32 %	10 %

Fonte: PISA 2000...,2001, p. 61. (grifo nosso)

A maioria dos alunos com atraso escolar, isto é, com menos de 9 anos de estudo, ocupa os níveis inferiores. Mais da metade dos alunos com atraso escolar de 2 anos (57%) – alunos que aos 15 anos freqüentaram a escola durante apenas 7 anos – ficou abaixo do nível 1, ou seja, esses alunos não compreendem o que lêem, não são capazes de localizar uma informação no texto e nem sequer entender a idéia central do texto lido. Cerca de 75% dos alunos com atraso escolar de 1 ano (72%) situam-se no “nível 1” (40%) e “abaixo do nível 1” (32%). A porcentagem de alunos nos níveis inferiores diminui com o aumento do tempo de estudo. Entretanto, mesmo entre os alunos com 9 anos de estudo, 10% (40%, se considerarmos “nível 1” e “abaixo do nível 1”!) ainda apresentam um fraco desempenho.

O resultado obtido pelo Brasil é ainda menos alentador quando observamos a quantidade de alunos que alcançaram o nível 5. Era de se esperar, que alunos com atraso escolar não alcançassem tal nível, mas nos surpreende notar que apenas 1% de nossos alunos com 9 anos de estudo alcançaram o nível 5. Assim, a diferença entre a quantidade de alunos que atingiram o nível 5 após 9 anos de estudo e aqueles com atraso escolar foi ínfima. Isso significa, segundo os analistas do Relatório Brasileiro (PISA 2000 Relatório..., 2001), que os anos a mais de estudo não produziram a capacitação necessária para que eles resolvessem as questões que envolviam textos de maior grau de dificuldade, interpretando-os e refletindo sobre eles.

2.2.2 Sobre as diferenças de gênero

Os resultados do Pisa, em todos os países, indicam que meninos têm uma performance diferente das meninas. No geral as meninas alcançaram uma média maior que os meninos em letramento em leitura. A Tabela 3 mostra o desempenho entre meninos e meninas no teste. Numa análise mais detalhada quanto à diferença de letramento entre meninos e meninas, podemos observar que ela é menor na subescala de “recuperar informação do texto” e maior quando se avalia “reflexão” e “avaliação”.

Essa diferença pode ser talvez explicada quando consideramos o interesse pela leitura. Meninos reportaram menos interesse e prazer pela leitura que as meninas e enquanto estas preferem ler romances e ficção, eles dão preferência às histórias em quadrinho, jornais e informações publicadas nas páginas da internet. (MEYER, 2002)

Tabela 5: Comparação do letramento em leitura entre meninos e meninas

	Média OCDE		
	Meninos	Meninas	Diferença
Letramento em leitura – total	485	517	32
Identificação e Recuperação de informação	486	510	24
Interpretação	487	516	29
Reflexão e avaliação	480	525	45

Fonte: MEYER, 2002, p. 12.

2.2.3 Condições socioeconômicas e culturais e o desempenho do aluno

Diversos estudos realizados nas décadas de 60 e 70, entre eles o *Relatório Coleman* pelos Estados Unidos, o *Projeto Talent* e o *Relatório Plowden* pela Grã-Bretanha, produziram evidências sólidas de que só é possível estudar resultados cognitivos de alunos levando-se em consideração a sua origem socioeconômica e cultural (Forquin, 1995 apud PISA 2000 Relatório..., 2001). De fato, os resultados do Pisa revelam que existe uma relação entre o desempenho do aluno e seu Nível Socioeconômico e Cultural (NSEC), mas ela é

diferente em cada país. Por outro lado, se o NSEC produz diferenças de desempenho em alunos de uma mesma nação, como foi concluído nas pesquisas citadas acima, o que dizer de NSEC's tão díspares como os existentes entre alunos do Brasil, último colocado no exame Pisa, e alunos da Finlândia, a primeira colocada? Como é possível comparar alunos que vêm de realidades socioeconômicas e culturais tão diferentes? Embora o desempenho final de cada país no Pisa reflita o nível de letramento atingido pelos alunos, as variações entre os diferentes países em termos socioeconômicos devem ser consideradas na análise dos resultados. Seguem alguns comentários a este respeito.

2.2.3.1 Alemanha – PISA Estendido

Pisa proporcionou aos países participantes a possibilidade de se fazer uma complementação nacional, desde que ela não interferisse na análise internacional. A Alemanha aproveitou esta oportunidade para realizar uma comparação entre os estados componentes da Federação Alemã, baseando-se nos mesmos instrumentos de teste e nos mesmos métodos de avaliação utilizados para fazer a comparação entre os diversos países participantes. A época e as condições de aplicação do teste foram as mesmas do teste internacional. Além de comparar internamente o desempenho dos alunos com 15 anos, a Alemanha analisou também os alunos do 9º ano. Esse exame interno foi chamado Pisa-Estendido, ou simplesmente PISA-E.

A execução do PISA-E ficou a cargo de um Consórcio Nacional sob o comando do Instituto de Pesquisa Educacional Max-Planck de Berlin (MPIB). Esse, por sua vez, teve o apoio do Consórcio Internacional, com liderança do Conselho para Pesquisas Educacionais da Austrália (ACER) e do Secretariado da OCDE em Paris, a fim de garantir os “padrões internacionais de qualidade” na aplicação do exame.

Enquanto a comparação de desempenho internacional foi feita a partir de uma amostra composta de 5.000 alunos com 15 anos de idade oriundos de 219 escolas diferentes, a comparação interna feita pela Alemanha, contou com uma amostra sobreposta constituída por 33.809 alunos de 15 anos e por 33.766 alunos do 9º ano tomados de 1.460 escolas (WEISS, 2002).

Considerando que a qualidade de ensino não depende somente da motivação e da dedicação dos professores, mas, entre outros fatores, é fortemente influenciada pela situação

sócio-econômica das famílias, o relatório PISA-E faz um estudo da condição sócio-econômica de cada Estado da Federação Alemã.

Assim, a partir da análise de índices demográficos, sociais e econômicos foi possível classificar os Estados da Federação Alemã em quatro grupos com diferentes níveis de desenvolvimento e de recursos financeiros disponíveis para serem aplicados na educação (Quadro 6).

Grupo 1	Bayern Baden-Württemberg Nordrhein-Westfalen	População entre 10 e 18 milhões em cada estado; estados mais desenvolvidos economicamente que respondem por cerca de 50% do PIB da Alemanha, investimento estadual médio na educação/aluno em torno de 9.000 DM
Grupo 2	Hessen Niedersachsen Rheinland-Pfalz Saarland Schleswig-Holstein	Estados da região plana ocidental, com estrutura populacional relativamente heterogênea (entre 1 e 7 milhões de habitantes); investimento estadual médio na educação/aluno em torno de 8.500 DM
Grupo 3	Mecklenburg-Vorpommern Brandenburg Sachsen Sachsen-Anhalt Thüringen	Neste grupo estão os estados que pertenciam a antiga Alemanha Oriental, marcados pela perda de população devido a imigração para os estados mais ricos do oeste, pequeno número de estrangeiros (população média de 2,5 milhões de habitantes); investimento estadual médio na educação/aluno em torno de 8.000 DM
Grupo 4	Berlin Bremen Hamburg	Cidades Estado com características muito particulares, de população elevada, com PIB maior que os estados do Grupo 1 (excetuando-se Bremen), mas cuja situação econômica piorou após a Reunificação (aumento da dívida pública e do desemprego), investimento médio na educação/aluno acima de 10.000 DM

Quadro 6: Agrupamento dos Estados alemães em função de seu NSEC

Fonte: WEISS, 2002.

O rico e industrializado Estado da Baviera (Bayern) foi o que obteve melhor desempenho no exame Pisa e foi o único estado da Alemanha a se situar no terço superior do ranking internacional, junto com Finlândia, Reino Unido e Austrália, países com as melhores colocações (WEISS, 2002, p.17). O desempenho dos alunos de 15 anos de Baden-Württemberg e de Sachsen correspondeu à média dos países da OCDE (500 pontos). Todos os outros Estados da Alemanha ficaram abaixo da média dos países participantes do exame (abaixo de 500 pontos). Da análise desses resultados em confronto com as informações do Quadro 6, evidencia-se a relação do NSEC de cada estado alemão e desempenho de seus alunos no exame Pisa. Os alunos dos estados mais desenvolvidos economicamente apresentaram as melhores pontuações. As exceções foram os estados de Nordrhein-Westfalen e Sachsen. O primeiro por apresentar um desempenho abaixo da média, atingindo 482 pontos,

mesmo sendo um estado desenvolvido economicamente, e o segundo, porque apesar de não pertencer ao grupo dos estados mais ricos, obteve uma pontuação de 491 pontos, correspondente ao nível 3 do Pisa, considerado um nível médio de letramento.

O pior desempenho no Pisa foi verificado principalmente nos Estados da Antiga Alemanha Oriental (Grupo3), onde ocorrem os menores níveis de desenvolvimento e a menor oferta de recursos financeiros para a educação, mesmo passados mais de dez anos da Reunificação alemã (1989).

O PISA-E também considerou outros aspectos da realidade socioeconômica alemã, como por exemplo, os deslocamentos populacionais internos que ocorreram devido a Reunificação, com muitas famílias da Antiga Alemanha Oriental deslocando-se para estados vizinhos da Antiga Alemanha Ocidental onde as oportunidades de trabalho e melhoria de condição de vida lhes pareciam melhores. A influência da origem estrangeira dos pais dos alunos em seus desempenhos também foi estudada.

2.2.3.2 Comparação dos países participantes através de indicadores socioeconômicos

Os 32 países que participaram do exame Pisa são bem diferentes em diversos aspectos. Uma maneira fácil de mensurar essas diferenças é lançar mão de indicadores socioeconômicos conhecidos internacionalmente, como o PIB, o Índice de Gini e o IDH para cada um dos países participantes. Segue abaixo uma breve definição de cada um desses indicadores (PISA 2000 Relatório..., 2001, p.25)

PIB *per capita*: Trata-se do valor total da produção de bens e serviços de um país (Produto Interno Bruto) dividido pela sua população. Os dados são calculados com base no poder de compra da moeda local e são convertidos para o poder de compra do dólar americano.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano: é calculado segundo metodologia do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), representa três características desejáveis e esperadas do processo de desenvolvimento humano: 1) a longevidade da população – expressa pela esperança de vida; 2) seu grau de conhecimento – traduzido por duas variáveis educacionais: a taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino; e 3) sua renda ou PIB *per capita*, ajustada para refletir a paridade do poder de compra entre países. O índice situa-se entre os valores 0 (zero) e 1 (um). Segundo a classificação internacional utilizada, os países são agrupados em três categorias: países de alto desenvolvimento humano, quando o índice for superior a 0,800; países com grau médio de desenvolvimento humano, para valores de 0,500 a

0,800; e os países com baixo grau de desenvolvimento humano, quando o IDH for inferior a 0,500.

Índice de Gini: mede a desigualdade na distribuição de renda. Apresenta valores no intervalo 0 (perfeita igualdade) a 100 (máxima desigualdade), quando então é interpretado como se toda a renda fosse apropriada por uma única pessoa.

A Tabela 6 apresenta três listas onde os países participantes do Pisa 2000 aparecem numa classificação decrescente, segundo cada um dos indicadores socioeconômicos citados acima, com a finalidade de destacar os contrastes existentes entre eles e de permitir, especificamente, uma análise comparativa entre o Brasil e a Alemanha.

Tabela 6: Classificação dos países participantes do Pisa 2000 segundo indicadores econômicos e sociais

Países	PIB per capita (US\$)	Países	Gini	Países	IDH
1 Luxemburgo	42.769	1 Áustria	23.1	1 Canadá	0.935
2 Estados Unidos	31.872	2 Dinamarca	24.7	2 Noruega	0.934
3 Noruega	28.433	3 Japão	24.9	3 Austrália	0.929
4 Islândia	27.835	4 Bélgica	25.0	4 Estados Unidos	0.929
5 Suíça	27.171	5 Suécia	25.0	5 Islândia	0.927
6 Canadá	26.251	6 República Checa	25.4	6 Suécia	0.926
7 Irlanda	25.918	7 Finlândia	25.6	7 Bélgica	0.925
8 Dinamarca	25.869	8 Noruega	25.8	8 Holanda	0.925
9 Bélgica	25.443	9 Itália	27.3	9 Japão	0.924
10 Áustria	25.089	10 Alemanha	30.0	10 Reino Unido	0.918
11 Japão	24.898	11 Hungria	30.8	11 Finlândia	0.917
12 Austrália	24.574	12 Canadá	31.5	12 França	0.917
13 Holanda	24.215	13 Coreia do Sul	31.6	13 Suíça	0.915
14 Alemanha	23.742	14 Letônia	32.4	14 Dinamarca	0.911
15 Finlândia	23.096	15 Espanha	32.5	15 Alemanha	0.911
16 França	22.897	16 Holanda	32.6	16 Luxemburgo	0.908
17 Suécia	22.636	17 França	32.7	17 Áustria	0.908
18 Itália	22.172	18 Grécia	32.7	18 Irlanda	0.907
19 Reino Unido	22.093	19 Polônia	32.9	19 Itália	0.903
20 Nova Zelândia	19.104	20 Suíça	33.1	20 Nova Zelândia	0.903
21 Espanha	18.079	21 Austrália	35.2	21 Espanha	0.899
22 Portugal	16.064	22 Portugal	35.6	22 Grécia	0.875
23 Coreia do Sul	15.712	23 Irlanda	35.9	23 Portugal	0.864
24 Grécia	15.414	24 Reino Unido	36.1	24 Coreia do Sul	0.854
25 República Checa	13.018	25 Estados Unidos	40.8	25 República Checa	0.843
26 Hungria	11.430	26 Nova Zelândia	43.9	26 Hungria	0.817
27 Polônia	8.450	27 Federação Russa	48.7	27 Polônia	0.814
28 México	8.296	28 México	53.7	28 México	0.784
29 Federação Russa	7.473	29 Brasil	60.0	29 Letônia	0.771
30 Brasil	7.037	Luxemburgo	ni	30 Federação Russa	0.771
31 Letônia	6.264	Islândia	ni	31 Brasil	0.747
Liechtenstein	ni	Liechtenstein	ni	Liechtenstein	ni

Fonte: Tabela 6 do PISA 2000 Relatório..., 2001, p. 27, (grifo nosso), ni = valor não informado.

Por meio das informações apresentadas na Tabela 6, pode-se observar que entre os países participantes do Pisa o Brasil possui os índices mais baixos de desenvolvimento humano e de distribuição de renda, com ordens de grandeza semelhantes às da Federação Russa, Letônia, México e Polônia e ocupa as últimas posições nas classificações dos três indicadores. A Alemanha, por outro lado, ocupa uma posição intermediária nestas classificações, mas os valores de seus indicadores denotam, entretanto, uma nação com elevado desenvolvimento humano e econômico. Seu PIB *per capita* é até mesmo ligeiramente superior ao da Finlândia, o primeiro colocado no exame Pisa. Seu IDH e seu Índice de Gini situam-se na faixa de países Europeus e Orientais de grande desenvolvimento socioeconômico.

Por meio desta análise pode-se ter uma idéia de como o desempenho dos alunos alemães ficou aquém do esperado (vide Tabela 2 item 2.2). Apesar das enormes diferenças socioeconômicas, alunos brasileiros e alemães alcançaram praticamente o mesmo resultado no Pisa 2000, ocupando as últimas posições do ranking de países participantes.

2.2.3.3 Letramento considerando-se ajustes (NSEC ajustado) dos países participantes

Letramento que seria alcançado considerando-se ajustes que compensam os diferentes níveis socioeconômicos e culturais (NSEC ajustado) dos países participantes

Com o intuito de investigar em maior detalhe a relação entre a proficiência em Leitura e indicadores sociais, o Pisa construiu, a partir de respostas dos alunos a um questionário sociocultural, um indicador de nível socioeconômico e cultural (NSEC). A partir de respostas dos alunos sobre a escolaridade dos pais, sobre a posse de bens e sobre a relação dos alunos com bens e atividades culturais, foi possível construir a variável nível socioeconômico e cultural (NSEC), estimar seu valor para cada aluno amostrado e calcular médias para os diversos países. Esta variável foi construída de modo que seu valor fosse nulo para a média dos países da OCDE. Deste modo, NSEC positivo indica nível socioeconômico e cultural acima da média da OCDE e NSEC negativo corresponde a nível socioeconômico e cultural abaixo da média da OCDE. [...] (PISA 2000 Relatório..., 2001, p. 65)

Ao contrário dos três indicadores sociais apresentados no item anterior – PIB *per capita*, coeficiente de Gini e IDH – o NSEC é apurado para cada aluno, e não para o país.

Por esta razão, este indicador é utilizado em diversas análises do Pisa, incluindo o desempenho médio em Leitura dos diversos países em função de médias ajustadas pelo NSEC relativo. (PISA 2000 Relatório..., 2001, p. 66)

A Tabela 7 apresenta este resultado, mostrando a pontuação e a posição que seria obtida por cada país no Pisa 2000 se não houvesse diferenças socioeconômicas entre eles.

Tabela 7: Média do Letramento em Leitura ajustada pelo Nível Socioeconômico e Cultural (NSEC) e o correspondente nível de competência que seria alcançado

	Países	Letramento Médio	Intervalo de Confiança de 95%	Nível de Letramento
1	Finlândia	544	540 a 549	3
2	Coréia do Sul	532	528 a 536	3
3	Holanda	530	524 a 536	3
4	Irlanda	527	522 a 532	3
5	Canadá	526	523 a 529	3
6	Japão	526	517 a 535	3
7	Reino Unido	524	515 a 532	3
8	Nova Zelândia	523	517 a 529	3
9	Austrália	513	509 a 518	3
10	Bélgica	511	504 a 518	3
11	França	511	507 a 515	3
12	Suécia	504	500 a 508	3
13	Áustria	503	499 a 508	3
14	Espanha	502	498 a 505	3
15	Estados Unidos	498	491 a 506	3
16	República Checa	498	494 a 502	3
17	Dinamarca	495	490 a 499	3
18	Polônia	495	486 a 504	3
19	Suíça	495	487 a 502	3
20	Islândia	492	486 a 499	3
21	Portugal	487	480 a 495	3
22	Hungria	486	479 a 494	3
23	Noruega	486	481 a 492	3
24	Itália	485	478 a 492	3
25	Grécia	484	476 a 493	3
26	Liechtenstein	481	438 a 525	3
27	Federação Russa	480	473 a 487	3
28	Alemanha	473	462 a 484	2
29	Letônia	473	464 a 482	2
30	México	461	453 a 468	2
31	Luxemburgo	446	430 a 462	2
32	Brasil	435	427 a 443	2

Fonte: Tabela 11 do PISA 2000 Relatório..., p. 66

Para construir a Tabela 7 foi adotado um valor de referência para o NSEC, obtido pelo cálculo da média dos valores de NSEC dos países que compõem a OCDE. Assim, o ajuste foi feito de tal forma que, países com NSEC abaixo da média da OCDE tiveram suas médias de proficiência em Leitura elevadas em relação ao resultado bruto (sem o ajuste). Este foi o caso, por exemplo, do Brasil, do México e da Federação Russa. Países que têm NSEC acima da média da OCDE tiveram suas médias de proficiência em Leitura abaixadas. Alemanha, Itália, Dinamarca e Estados Unidos são exemplos de países para os quais a média ajustada é menor do que a média bruta. “A comparação de médias ajustada pelo nível socioeconômico e cultural redundava em resultados mais homogêneos, porque a análise filtra o

efeito da diferença do NSEC nos resultados.” (PISA 2000..., 2001, p. 67) Ainda assim, após esta filtragem, a média obtida pela Alemanha é baixa, e situa o país no nível 2 de proficiência em Leitura, juntamente com o Brasil, mais uma vez, o último colocado.

2.2.4. Distância entre o desempenho dos melhores e piores alunos

Tabela 8: Nível de competência e distância do desempenho dos alunos (BAUMERT, 2002, p.8)

Posição	País	LEITURA		NÍVEL DE COMPETÊNCIA EM LEITURA
		Valor Médio ²	Distância ¹	
1	Alemanha	484 (2,5)	366	3
2	Nova Zelândia	529 (2,8)	355	3
3	Bélgica	507 (3,6)	351	3
4	Estados Unidos	504 (7,0)	349	3
5	Noruega	505 (2,8)	340	3
6	Suíça	494 (4,2)	335	3
7	Letônia	458 (5,3)	334	2
8	Austrália	528 (3,5)	331	3
9	Reino Unido	523 (2,6)	330	3
10	MÉDIA - OECD	500 (0,6)	328	3
11	Polônia	479 (4,5)	326	2
12	Luxemburgo	441 (1,6)	325	2
13	Grécia	474 (5,0)	320	2
14	Portugal	470 (4,5)	320	2
15	Dinamarca	497 (2,4)	319	3
16	Republica Tcheca	492 (2,4)	318	3
17	Liechtenstein	483 (4,1)	316	3
18	Canadá	534 (1,6)	310	3
19	Irlanda	527 (3,2)	309	3
20	Áustria	507 (2,4)	307	3
21	Hungria	480 (4,0)	306	2
22	Suécia	516 (2,2)	304	3
23	Federação Russa	462 (4,2)	303	2
24	Islândia	507(1,5)	302	3
25	França	505 (2,7)	301	3
26	Itália	487 (2,9)	296	3
27	Finlândia	546 (2,6)	291	3
28	Japão	522 (5,2)	284	3
29	Brasil	396 (3,1)	284	1
30	México	422 (3,3)	281	2
31	Espanha	493 (2,7)	276	3
32	Coréia	525 (2,4)	227	3

1 Distância entre o desempenho dos 5% piores alunos e dos 5% melhores.

2 Desvio padrão entre parênteses

O desempenho da Alemanha em tarefas que requisitavam aos alunos que refletissem e avaliassem os textos foi particularmente baixa, e a variação na performance dos alunos nesse aspecto a mais ampla entre todos os países participantes. A Alemanha foi o país que apresentou a maior distância entre o pior e o melhor desempenho em leitura. Essa grande disparidade entre o desempenho dos alunos é atribuída primeiramente à soma da porcentagem de alunos que ficaram abaixo do nível 1 (10%) juntamente com os enquadrados no nível 1 (13%). Isso significa que quase um quarto dos jovens alemães (23%) tem um nível elementar de letramento, contra 18% que foi a média OCDE. Em termos de independência de leitura e aprendizado no decorrer da vida, esses alunos devem ser considerados como um potencial grupo de risco. Em países como Coreia, Finlândia, Canadá e Suécia esse porcentagem é ainda menor, abaixo de 15%. (BAUMERT, 2002, p.8).

No outro extremo, nível 5 de letramento, a proporção de alunos alemães que alcançaram esse nível foi de 9%, perto da média OCDE (10%) e da performance dos alunos dos países como Dinamarca, França, Áustria, Finlândia e Suíça.

O Relatório Alemão (BAUMERT, 2002, p.9), ainda aponta que quase a metade dos alunos que não alcançaram o nível 1 nasceu na Alemanha, têm pais também nascidos na Alemanha e falam alemão em casa, o que nos permite concluir que não é o domínio da língua a razão do baixo score, mas o interesse pela leitura e a origem social do leitor. Acrescenta-se a isso o fato de que 42% dos jovens questionados, responderam que não lêem por prazer, uma quantia bem elevada.

Foi também analisada a relação entre os resultados dos alunos e seu contexto social, além de confrontar a posição socioeconômica, o tipo de escola freqüentada, a origem étnica (do aluno e dos pais) e o nível de letramento. Esse levantamento detalhado, contudo, foge ao escopo desse trabalho.

Em síntese, o que se propôs aqui, foi esclarecer o que é o Pisa e a razão de seu surgimento. Pisa decorre da necessidade dos países desenvolvidos em diagnosticar a qualidade e efetividade de seus sistemas de ensino, pois o conhecimento passa a desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento dos países e sua conseqüente competitividade.

Escolheu-se a versão do Pisa 2000 por ser esta a que prioriza o letramento em leitura. Dentre os resultados dos 32 países participantes, atentamos em especial aos do Brasil e Alemanha.

Pisa tem sua importância, pois ao fornecer um relato consistente dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos, permite que os países participantes implementem medidas de correção visando melhorar a qualidade do sistema escolar.

Lembremos que o modelo de competência em leitura, no qual Pisa se baseia para aferir o desempenho dos alunos, não deve ser confundido com um modelo didático. Considerações sobre a didatização da leitura, com o objetivo de alcançar um letramento pleno, encontramos nos capítulos 3 e 4 deste trabalho.

3 Reflexões sobre leitura no Brasil postuladas por estudiosos brasileiros.

Conforme já apontamos rapidamente no tópico 1.3. “Conseqüências para as comunidades menos letradas”, as análises dos resultados de provas aplicadas recentemente em alunos brasileiros não são animadoras. De acordo com as informações do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), levantamento que avalia, em anos alternados, ora as habilidades de leitura e escrita, ora as habilidades matemáticas, constatou que no período de 2001 a 2005, os alfabetizados plenos – aqueles que lêem textos mais longos e conseguem fazer relações e inferências – constituem 26% do total da população entre 15 e 64 anos (www.inaf.org.br).

Neste mesmo período, os dados do IBGE mostram um aumento de 35,5% para 40,8% na parcela da população que completou o ensino médio ou superior. Ou seja, houve um aumento na quantidade de pessoas escolarizadas, ou um aumento de anos de permanência na escola da população brasileira. Entretanto, podemos, a partir desses dados, aferir que este aumento da população escolarizada não se refletiu na mesma proporção em termos de melhoria de aprendizado. Prova disso é que o número de alfabetizados plenos permaneceu o mesmo, como comprova o INAF (www.ibge.org.br). Com efeito, o desempenho dos brasileiros entre 15 e 64 anos mostra uma tendência de melhora tanto em letramento quanto em numeramento, mas em ritmo inferior ao da própria escolarização (www.inaf.org.br).

Como vimos enfatizando, no exame Pisa (avaliação internacional) ficamos em último lugar. Antes disso, os resultados de avaliações nacionais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) já anteciparam a avaliação feita pelo Pisa em relação ao letramento em Língua Portuguesa, sinalizando para a escola, em particular aos professores, a necessidade de mudanças radicais em suas práticas.

A proposta do Pisa de avaliação de processos de leitura sinaliza para a sociedade, os educandos e os educadores a importância do domínio da leitura para a vida, e a necessidade de um trabalho sistemático na escola, envolvendo um tratamento (trans)interdisciplinar do currículo. (PISA 2000..., 2001, p. 72)

O que os resultados refletem, em boa medida, é a situação ainda precária do trabalho com leitura e produção de textos nas escolas brasileiras. Bons trabalhos de capacitação de leitura com os alunos, que visem estabelecer diferentes relações com o texto escrito, são encontrados esporadicamente, graças a alguns professores inspirados e estimulados por material e discussões recentes sobre o assunto. Como constatamos no texto do Relatório Nacional:

[...] não estamos concentrando os esforços onde deveríamos fazê-lo. Estamos perdendo tempo com detalhes e deixando de focalizar um dos mais importantes elementos de todo o processo educativo que é o uso correto da linguagem, permitindo entender com precisão o que se lê. (CASTRO, 2001, p. 77)

Para entender melhor esta realidade, selecionamos, inicialmente, alguns aspectos do desenvolvimento histórico educacional do Brasil até a realização do Pisa 2000.

Num segundo momento apresentamos algumas propostas de especialistas brasileiros que se destinam a reformar, fortalecer e ampliar o letramento, tendo como base principalmente a leitura literária que se oferece no Ensino Fundamental e Médio.

3.1 O Pisa: confluência de um processo histórico educacional

Nossa história educacional é marcada por alguns fatos históricos que datam da época da colonização. Neste período encontramos um Brasil agrícola cuja população era utilizada apenas para “cultivo, coleta e comercialização de artigos tropicais” (ZILBERMAN, 1988, p.48). Enquanto colônia de Portugal, não havia interesse educacional para o Brasil, que foi privado de *know-how*, pois as universidades e editoras eram exclusividade da metrópole.

A tarefa educacional foi iniciada pelos religiosos (jesuítas) cuja metodologia abordava a leitura como processo de alfabetização e emprego do código escrito segundo a norma culta. Zilberman acrescenta que havia uma valorização e difusão da cultura européia, enquanto a cultura nacional era desprezada e os valores nativos subjugados.

Mortatti (1989) destaca ainda que na educação jesuítica, a arte era considerada como objeto de contemplação e imitação, inibindo os questionamentos dos alunos. Para atingir esta passividade, a linguagem dominante e alienante era o grande instrumento utilizado pelos

jesuítas que desviavam o olhar dos alunos da realidade focando-os dentro do mundo dos jesuítas.

No século XIX, época do Brasil imperial, estimativas grosseiras mostram que haviam freqüentado a escola não mais do que 15% da população. Castro (2001, p. 78) afirma ainda que “em 1872 – ano do primeiro recenseamento geral do Brasil – cerca de 140 mil crianças estavam matriculadas no antigo ensino primário (1º ao 4º ano), para um total de um milhão de crianças de 7 a 10 anos”.

Com a revolução de 30 surgiram os teóricos da Escola Nova que pregavam uma escola mais científica e menos religiosa, pública e ao alcance de todos. Entretanto, o desempenho da República Velha não foi melhor que o do Império. O analfabetismo continuava um motivo de grande preocupação.

O Recenseamento Geral de 1920 registrava apenas 20% das crianças de 7 a 14 anos com capacidade para ler e escrever, ou seja, estavam na escola, naquela época, ou haviam passado por ela, mesmo sem completar o curso primário. Entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, a proporção dos que sabiam ler e escrever era de 35%. Ficamos aí estagnados por largo tempo. (CASTRO, 2001, p. 78)

Na virada do século XX, o Brasil apresentava tanto uma economia como uma educação de baixa qualidade. No Pós-Guerra esta realidade se altera e o Brasil encontra-se entre os “campeões mundiais do crescimento econômico” (CASTRO, 2001, p. 78), mas a educação fica para trás, não acompanha o mesmo crescimento econômico.

De 1930 a 1940 o ensino primário tornou-se obrigatório, havia mais escolas públicas para a população de baixa renda. Inicia-se um processo de aumento de matrículas, mas sem um esforço político que garantisse qualidade. Aparece também, nas cidades de porte médio para cima, o curso normal, destinado à formação de professores.

A LDB de 1961 aumentou o tempo de permanência do aluno na escola de cinco para oito anos - o número de alunos aumentou, mas não o de leitores - concorreram para isto os meios de comunicação de massa. O aumento da população estudantil gerou um aumento dos custos da educação que não foi assumido pelo Estado. O ensino apresentava uma qualidade de baixo nível, e seus professores eram mal preparados.

Ao aumentar de cinco para oito anos a freqüência obrigatória ao ensino fundamental [...], o novo plano teria em vista elevar o nível educacional da população brasileira. Todavia, o Estado, que promulgou a reforma, não assumiu, na mesma proporção, os custos que significaram o crescimento da população estudantil. A educação ficou mais cara, e a escola depauperou.

(ZILBERMAN, 1988, p.61)

Castro corrobora essa afirmação quando alega que houve de fato um crescimento no número de pessoas nas escolas, mas este crescimento não foi acompanhado do devido nível de qualidade. Houve iniciativas políticas para assegurar a permanência do aluno na escola por mais tempo. Por exemplo, a reforma implantada em 1971, na qual primário e ginásio foram fundidos no 1º grau tornando-se obrigatórios e o colegial passa a ser chamado de ensino de 2º grau.

O resultado dessa expansão descuidada, em períodos de oscilações econômicas e crises políticas, é bem conhecido. Mais alunos entram na escola e esta se vê incapaz de manter até os modestíssimos níveis de qualidade que apresentava antes, quando sua clientela predominante era de classe média. Embora faltem os dados quantitativos que passamos a ter na década de 90, a observação sugere que houve uma queda muito importante na qualidade do ensino. O que ganhamos em quantidade perdemos em qualidade. (CASTRO, 2001, p. 79)

Esta reforma, que aparentemente parecia atender à necessidade da sociedade de então, pois por visar à universalização do conhecimento tornara obrigatória a permanência no primário e ginásio, não atingiu seus objetivos. O que aconteceu foi que a educação continuou refletindo as camadas sociais, seus destinatários que eram as classes menos favorecidas não tinham acesso a um nível de ensino de boa qualidade, o que dificultava ao indivíduo ascender socialmente ou mesmo ter uma participação ativa na sociedade. Zilberman (1988) descreve a educação da época como:

- 1º grau – proletariado;
- 2º grau - pequena burguesia representada por técnicos e funcionários;
- 3º grau - alta burguesia com títulos universitários.

Por último, o projeto aparentemente democrático e orientado para os segmentos populares urbanos não apenas reforçava as divisões sociais. Ao não promover um ensino básico de qualidade científica e humanística, isto é, ao patrocinar o várias vezes denunciado “nivelamento por baixo”, ele sonega aos grupos que somente poderão freqüentar o período fundamental o conhecimento necessário para assegurar sua participação ativa no meio circundante e efetiva ascensão na rígida escala social brasileira. (ZILBERMAN, 1988, p.73)

Também não havia estímulo para pesquisas e tecnologia, essas concentravam-se no exterior, nas matrizes das indústrias que aqui se instalaram. Apesar de haver uma transformação econômica, isto é, surgimento da classe burguesa, migração do trabalho do campo para a cidade, crescimento urbano, “modernização dos padrões culturais e comportamentais, não acontece a esperada liberação dos laços coloniais” (ZILBERMAN, 1988, p.62).

O ensino brasileiro, desde então, teve a característica de ser formador de mão-de-obra qualificada revelando uma visão utilitária. “Em vez de funcionar como espaço de produção, o ensino transforma-se em lugar de transição, trampolim para outro estágio, hipoteticamente melhor” (ZILBERMAN, 1988, p.81).

Por esta razão, o ensino é tomado como propiciador de mão-de-obra, e não como formador de indivíduos e motivador de descobertas tecnológicas. Ele assume posição meramente reprodutora; e a escola torna-se o filtro que prepara as pessoas para disputar lugares no mercado de trabalho, este sempre menor que a procura, o que acirra a competição e as exigências, feitas ao professor, de maior eficiência no exercício de sua função. (ZILBERMAN, 1988, p.62)

Castro (2001) observa que os resultados em matéria de educação básica e média são bastante limitados na década de 90.

Não havíamos conseguido levar todos os alunos à escola, pois ainda tínhamos uma matrícula inicial que abrangia apenas 90% da coorte correspondente. Havia um represamento nos primeiros quatro ou cinco anos, com as repetências levando ao atraso e ao abandono antes de terminar as oito séries do ensino fundamental. Somente 30% da coorte obtinha seu certificado de primeiro grau. Como conseqüência, o ensino médio tinha uma freqüência muito limitada e apenas 25% da coorte conseguia concluir este nível de ensino.

A década de 90 revela-se como o ponto de inflexão do ensino fundamental e médio. É somente neste momento que a sociedade brasileira e seus governantes entendem que se formava um gravíssimo ponto de estrangulamento na educação inicial. A economia começa a dar sinais mais claros de que sem educação o progresso individual e a retomada do crescimento eram quimeras. (CASTRO, 2001, p.80)

As exigências econômicas levam a exigências educacionais. O diploma do ensino fundamental passa a ser o passaporte para a carteira assinada, e o médio para empregos

melhores. Só então parte da população, mais atuante e ativa, começa a perceber a seriedade da educação e se manifestar nas urnas por uma demanda política educacional (CASTRO, 2001).

A década de 90 é então marcada por um aumento de escolarização. A escola incorpora praticamente a totalidade da coorte de 7-14 anos. De 90%, em 1991, passamos para 97%, em 1999. Outro fato marcante dessa década foi o retorno de jovens que haviam abandonado a escola. Esses, cientes de que sem um diploma do ensino médio não conseguiriam competir no mercado de trabalho, voltam à escola. Tanto que o primeiro ano do ensino médio passa a ter mais alunos que o último ano do ensino fundamental.

A escola se vê com um grande aumento da coorte. De um lado, houve a incorporação de parte da coorte que estava fora dela (de 10% do início da década, passa a ficar fora apenas 3% no final da mesma). De outro, o início da correção dos fluxos, progressão continuada, para corrigir as repetências e atrasos. Entretanto, só um aumento de vagas não bastava, era preciso zelo pela qualidade, conforme aponta Castro (2001, p.81):

A experiência da primeira onda de expansão dos anos 60 aos 80 nos faria prever o mesmo preço a ser pago: uma queda vertiginosa da qualidade. Em um período de menos de dez anos foram dados dois enormes saltos. Incorporou-se uma parte da coorte que faltava – inevitavelmente, alunos culturalmente ainda mais distantes do mundo da escola. E, desencadeou-se um processo sério de desfazer as barragens que impediam o avanço dentro da escola – igualmente, por parte dos alunos menos capazes de seguir com êxito o ensino oferecido.

É diante deste contexto, desse salto no número de alunos no ensino fundamental e médio, que o Brasil decide participar do PISA. Entretanto, conforme já apontamos anteriormente, o baixo resultado dos alunos brasileiros não nos surpreendeu, pois a dificuldade dos alunos brasileiros de compreender idéias gerais de um texto e interpretá-las, já havia sido diagnosticada nos exames nacionais Saeb e Enem.

Fazer tal teste, entretanto, pode servir para nos ajudar a repensar o ensino brasileiro e como a escola tem capacitado seus alunos com competências básicas para participarem da sociedade. A análise dos resultados nos leva à discussão do desempenho de alunos em relação ao letramento e a uma reflexão sobre a metodologia aplicada até o momento.

3.2 O letramento em xeque: algumas perspectivas

A leitura, enquanto elemento cultural e social, deve estar ao alcance de todos e fazer parte da vida normal de qualquer cidadão, devendo, por isso, ser adquirida. Entretanto, a escola, que é a uma das principais instituições responsável para formar alunos leitores, tem muitas vezes sido o fator determinante do fracasso do mesmo aluno.

Como já mencionado no capítulo 2, onde descrevemos o exame Pisa, o Brasil ficou em último lugar. Constatou-se que a escola, tanto a pública como a particular, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões. O modo como os alunos brasileiros lêem textos e deles extraem informações é superficial, deixando muito a desejar.

Técnicos da OCDE que analisaram o resultado do Pisa concluíram que os estudantes brasileiros têm a tendência de "responder pelo que acham e não pelo que efetivamente está escrito", observaram que muitas vezes os alunos responderam sem estarem atentos ao texto lido, ou até mesmo que não o leram e acabaram optando pela alternativa que lhes parecia correta, sem se preocuparem em buscar a informação no texto lido. É o caso da questão 1, teste de múltipla escolha, do texto que fala da gripe (vide anexo B). Uma questão que não apresentava dificuldades de interpretação, o texto informava explicitamente que a enfermeira aplicaria a vacina nos funcionários da empresa. Apesar disso, 24% dos alunos brasileiros responderam que a vacina seria aplicada por um médico, alternativa D, alternativa lógica, mas incorreta, por não estar de acordo com a informação do texto. Para os técnicos, "a identificação da alternativa correta exigia apenas uma leitura atenta do texto", pedia simplesmente que os alunos localizassem a informação no texto.

Para Castro, é possível identificar que os alunos respondem de acordo com suas opiniões e preconceitos mesmo quando a pergunta é objetiva e remete ao que está escrito no texto. "Tal forma primitiva de leitura não é compatível com a vida produtiva em uma sociedade moderna. Receitas de remédio, contratos e instruções de uso de programas de computador requerem uma interpretação fiel do texto." (CASTRO, 2001, p. 84)

A compreensão de textos que apresentavam a informação em gráfico foi também baixa.

As duas únicas questões que obtiveram mais de 50% de acerto dos alunos eram questões em formato de teste e de nível 1 e 2 de dificuldade. Conforme lemos no Relatório Nacional do Pisa 2000 (PISA 2000..., 2001, p. 56):

O que merece comentário, portanto, é o desempenho geral dos alunos nos itens, uma vez que apenas em dois dos itens (**Questão 1 – Gripe e Questão 3 – Lago Chade**) o percentual de acerto atingiu um patamar superior a 50% (53,62% e 59,97% respectivamente). Recorde-se que a Questão 1 – Gripe era um item de nível 2 da primeira escala (recuperação de informação) e a questão 3 – Lago Chade era um item de nível 1 da escala de interpretação.

Questões que exigiam um pouco mais de interpretação e reflexão quase não tiveram acerto dos alunos brasileiros ou não foram respondidas.

Apesar desse baixo desempenho dos alunos no exame Pisa, pouco tem sido discutido em nível acadêmico, político e educacional. A mídia impressa, principalmente os jornais, é a maior divulgadora dos resultados Pisa e questionadora da baixa qualidade do ensino de nossas escolas.

Por outro lado, o processo do letramento vem sendo objeto de preocupação entre alguns especialistas brasileiros mesmo antes da avaliação. Por exemplo: Coelho em 1960 já apontava a importância da “capacidade de leitura” como fator de inclusão social, Bordini e Aguiar como aquisição da linguagem e mais recentemente, Soares alerta para os desafios contemporâneos da alfabetização e do letramento e, Cosson discute o papel humanizador do letramento literário.

Nas páginas a seguir, apresentamos algumas dessas propostas que se destinam a reformar, fortalecer e ampliar a prática da leitura, e da leitura literária que se oferece no Ensino Fundamental e Médio. Citaremos entre elas: *Iniciação literária subjetiva e objetiva* de Coelho (1966), *A pedagogia da ad-miração* de Chiappini (1983), *Literatura e a formação do leitor* de Bordini e Aguiar (1988), *Alfabetização e Letramento* de Soares (2003), *Letramento literário* de Cosson (2006).

3.2.1 A iniciação literária subjetiva e objetiva de Nelly Novaes Coelho

[...] a literatura, além de um grande meio de prazer e distração, é um dos veículos que melhor nos permitem conhecer os homens, as coisas e a vida; e, o que é mais importante, conhecermos melhor a nós mesmos.

Nelly Novaes Coelho, *O ensino da literatura* (1966)

Coelho (1966), em seu livro *O ensino da literatura*, atenta no desinteresse dos alunos em relação à leitura, propõe novas abordagens e experimentações de leitura, utilizando para isso principalmente o texto literário, com o objetivo de melhorar o ensino e atenuar a crise na qual este se encontrava.

Seu método é dividido em “Iniciação literária subjetiva” para alunos de 5^a a 7^a série do 1^o grau e “Iniciação literária objetiva” para alunos a partir da 8^a série.

3.2.1.1 Iniciação literária subjetiva

Coelho (1966, p.5) afirma a importância da língua definindo-a como o “código lingüístico aceito pela comunidade”. Segundo ela, quando ensinamos nossos alunos a ler, oferecemos-lhes a oportunidade de se integrarem à sociedade. Por isso, Coelho defende o uso do estudo de textos literários para ajudar o aluno a entender e dominar a língua e a linguagem, pois é no texto literário que “o universo da linguagem existe como um organismo vivo” (COELHO, 1966, p.5).

Seu objetivo é despertar no aluno o interesse pela leitura, ajudá-lo a interpretar aquilo que lê e, assim “dar os primeiros passos em direção à assimilação do saber” (COELHO, 1966, p.40). Em sua prática ela organiza a abordagem de textos literários para classes de diferentes níveis sob uma metodologia de “estudo dirigido”, (lembramos que na época em que ela escreveu este livro, despontava o meio audiovisual como uma ferramenta de ensino e o surgimento dos estudos dirigidos e da instrução programada).

Sua metodologia se organiza nos seguintes passos:

1. Escolhe-se o texto.
2. Organiza-se o roteiro para leitura:
 - a. estudo do vocabulário;
 - b. interpretação do texto através de perguntas objetivas;
 - c. aplicação do vocabulário aprendido;
 - d. atividade gramatical;
 - e. aplicação das idéias aprendidas com a leitura e análise do texto: redação.

Para checar se o aluno fez a leitura pedida extraclasse ela sugere a aplicação de provas-teste, ou de fichas de leitura. Defende também a escrita como consequência de uma boa leitura. Segundo ela, só escreve bem quem tem idéias e sabe concatená-las, e esse conhecimento é adquirido através da leitura.

Apesar de afirmar que a língua não deve ser separada da literatura, e se às vezes isto é feito por metodologia didática, no momento da leitura e interpretação dos textos é a oportunidade de uni-las.

Defende também o treinamento da expressão oral. Para isso sugere a leitura teatralizada e sessões de júri.

Esse modelo de aula, que segue um roteiro, é questionado mais tarde por Chiappini, que defende um “não ter regras”, como podemos ler no item 3.2.2 – Pedagogia da “admiração”.

3.2.1.2 Iniciação literária objetiva

É o início do estudo sistematizado de certas obras literárias para alunos a partir da 8ª série. O objetivo imediato é:

[...] familiarizar o aluno com a estrutura narrativa (ou poemática) e o estilo de diferentes obras literárias, levando-o a ultrapassar o significado literal dos textos e a alcançar, em maior profundidade, sua significação artística e humana. (COELHO, 1966, p.91)

O objetivo mediato é:

[...] aguçar-lhe o senso de observação para as peculiaridades da literatura; despertar-lhe a consciência de que a criação literária (ou a arte em geral) é uma das mais altas manifestações do espírito humano; educar-lhe o gosto artístico e ajudá-lo a aperfeiçoar e enriquecer seus próprios meios de expressão. (COELHO, 1966, p.91)

Na busca de um método de análise ideal, Coelho adverte que entre as inúmeras análises de ficção existentes, a mais adequada é a que o aluno necessita. Para isto o professor deve estar atento ao aluno, à sua bagagem cultural, aos seus conhecimentos prévios, aos elementos socioculturais e ao seu conhecimento básico de teoria da literatura.

Para fazer a leitura de um romance, Coelho sugere alguns tópicos básicos de leitura:

1. impressões da leitura;
2. idéia central e levantamento dos fatos;
3. resumo (= enredo)
4. personagens;
5. ambiente;
6. tempo;
7. a estrutura narrativa.

3.2.2 Pedagogia da “ad-miração” segundo Lígia Chiappini

[...] ler é questionar e buscar respostas na página impressa para os nossos questionamentos, buscar satisfação à nossa curiosidade. Ler é sobretudo desejar, ainda mais quando o texto é literário

Lígia Chiappini, *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* (1983)

Em seu livro *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* Chiappini tece uma reflexão sobre o ensino da leitura literária na escola brasileira e sobre a posição do professor e da escola. A partir desta análise, ela propõe outra pedagogia possível: a pedagogia da “ad-miração” e pedagogia poética, onde o papel do professor muda de centralizador para mediador; as aulas, de monólogos, passam a contar com a participação de todos através de seminários. Há um romper com a aula tradicional, com a hierarquia pré-estabelecida, professor e alunos aprendem juntos através de indagações e questionamentos. Assim ela se volta para Paulo Freire que

[...] procurou teorizar a relação pedagógica, a partir da sua experiência na alfabetização de adultos, como transformadora e coerente com a ‘verdadeira natureza humana’, concebendo o aluno como participante, pesquisador e construtor do seu saber; ao contrário do que ele chama ‘educação bancária’, pela qual o estudante é concebido como um cofre vazio que o mestre eficiente preenche com um saber acabado. (CHIAPPINI, 1983, p.76)

O desejo da autora é reencontrar o “ ‘prazer do texto’ contrariando uma sociedade mercantil fundada no útil, eficaz e produtivo” (CHIAPPINI, 1983, p.11). Ela questiona o ensino da literatura no Brasil, “para que serve a literatura?, qual ou quais as funções sociais do

letrado? quais os objetivos de um Curso de Letras?" (CHIAPPINI, 1983, p.52). E com base nestas perguntas ela faz um retrospecto no Brasil desde o ano de 1968.

Observou que, infelizmente, ainda se adotava uma pedagogia clássica, que não se adaptara às mudanças ocorridas na sociedade, o que inibia no aluno o despertar do interesse pela leitura literária. Por esse motivo, Chiappini defende uma pedagogia onde o texto literário deve propiciar o desenvolvimento da crítica e do diálogo ao invés da réplica.

Sua proposta de pedagogia da "ad-miração" é o avesso da pedagogia da alienação, que segundo ela segue um modelo de aulas baseado em perguntas e respostas, como se "o texto literário fosse unívoco, portador de um único sentido" (CHIAPPINI, 1983, p.13), isto é, o sentido dado pelo professor, ou pelo crítico literário:

[...] aceitamos regras do gosto que excluem do espaço sagrado-consagrado tudo quanto possa perturbar o instituído, procuramos o produto e não nos interessamos pelo trabalho, nos curvamos à unicidade da crítica e da interpretação, tratamos os textos alheios e os nossos sob o signo da propriedade privada e da marca registrada, observamos os preceitos mecânicos de ensino e aprendizado que nos dispensam de toda reflexão sobre o que fazemos. Numa palavra: habitamos a imobilidade. (CHIAPPINI, 1983, p.13)

Contra esta estagnação Chiappini propõe um "não ter regras", permitir as diferenças e interrogações. Chiappini lista uma série de princípios de uma pedagogia da "ad-miração". Uma prática que conduza o aluno à indagação, que o leve à dúvida e o impulsione à busca de respostas.

Chiappini reconhece as potencialidades do texto literário, na medida em que provoca o leitor e faz dele um intérprete, de certo modo, um co-autor. O texto deve despertar o aluno para o conhecimento e, ao mesmo tempo poder aproveitar o seu repertório para um trabalho no sentido do alargamento de suas expectativas.

O trabalho do professor deve ser circular enquanto os alunos desenvolvem um trabalho coletivo, que privilegie o produto, o processo mais que o resultado. Defende a suspensão do juízo e a tolerância pelo gosto alheio relativizando o conceito de mau-gosto e deixando de impor um gosto. Um trabalho pela transformação do gosto inicia-se com incorporação do gosto alheio. Assim, são privilegiados os trabalhos em que o sujeito se envolve.

A aula expositiva, também presente, deve ser utilizada para atender a indagações dos alunos, visando a uma escuta ativa e motivada e a Universidade deve estar atenta ao ato de ensinar e de aprender, recuperando, nesse contexto a noção de motivação.

Sugere uma pedagogia que repudia a postura de estagnação do aluno, mas que o leve ao movimento.

Movimento como princípio formador contrário à alienação: movimento de busca do conhecimento; movimento no processo de pensamento; movimento nos diferentes momentos e níveis de leitura; movimento na transformação do gosto, entre a leitura, a fala e a escrita, na troca de opiniões e informações, na circulação ágil da informação entre os vários elementos de uma classe, do pensamento crítico, da leitura criativa, da escrita que reinventa o texto lido; movimento e comunicação intensos contra a atrofia da mente e do corpo, pela recuperação da faculdade de admirar as pessoas, os textos, as palavras e as letras. (CHIAPPINI, 1983, p. 101).

3.2.3 Literatura, a formação do leitor de Bordini e Aguiar

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.

Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993)

Bordini e Aguiar vêem a leitura como um fator essencial para formação da cidadania, pois a língua nasce da convivência social e é uma necessidade do indivíduo para viver em sociedade. Portanto deve estar ao alcance de todos e fazer parte da vida normal de qualquer cidadão. Daí a importância da educação, pois cabe à escola a tarefa de alfabetização, sem a qual não há aquisição da leitura. É também função da escola formar o leitor dentro de uma prática que considere os diferentes tipos de alunos e situações escolares. Para isto, torna-se imprescindível, como se vê, criar no ambiente pedagógico um clima favorável à leitura, marcado por interações abertas e democráticas. Interações que vão permitir muitas leituras de um mesmo texto, por sujeitos que têm histórias, competências, interesses, valores e crenças diferentes. Que se “dessacralize” o texto de tal forma que o mesmo tenha significado para o leitor e sua realidade.

As autoras propõem uma seqüência para a didática da leitura visando tornar sua prática bastante produtiva. Essa seqüência tem início com o professor observando a classe e fazendo um diagnóstico das necessidades e interesses do aluno. Por necessidade entende-se tanto um aumento no aprender, na aquisição de conhecimento, como um momento de recrear-se. “O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 19)

O interesse do leitor muda de acordo com a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico do mesmo. Neste sentido, elas delineiam cinco níveis de leitura: (Ibidem, p.20-21)

1. pré-leitura;
2. leitura compreensiva;
3. leitura interpretativa;
4. iniciação à leitura crítica;
5. leitura crítica.

O próximo passo é o atendimento das necessidades e expectativas dos alunos. Ao conhecer melhor o aluno e detectar as suas necessidades, o professor pode ofertar livros que sejam próximos à realidade dele, obras com as quais ele se identifique, que sejam significativas para ele e que despertem nele o interesse. “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler” (Ibidem, p.18).

Quando a leitura atende aos interesses do leitor, “desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura.” (Ibidem, p.26).

A leitura é comparada a um jogo com suas regras práticas, e que proporciona prazer e diversão do sujeito. “Ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas às quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo.” (Ibidem, p.27).

Finalmente, em sua seqüência, Bordini e Aguiar defendem a necessidade de uma nova metodologia para se trabalhar a obra literária. Metodologia que, semelhantemente a Chiappini, busque ruptura e quebra das expectativas; questionamento; alargamento da vivência cultural e da visão de mundo, pois constatam que o ensino tradicional tem gerado uma deficiência de domínio da leitura. A leitura como atividade fim - preencher lacunas ou aprender questões gramaticais - realizada na escola tem se mostrado desestimulante.

Para renovar este modelo de aula tradicional é preciso preparar o professor. Ele deve acreditar numa nova metodologia que trabalhe o texto sem omitir sua função principal de instigar, aguçar a curiosidade e imaginação do aluno. Para isto, é pré-requisito que o professor tenha o hábito da leitura, seja um leitor. Que tenha domínio do que está ensinando e adote um método de trabalho adequado a ser utilizado com seus alunos.

A forma de se trabalhar o texto pode tanto motivar os alunos, fazer da leitura um momento prazeroso quanto desmotivá-los. Bordini e Aguiar apresentam, assim, cinco métodos de abordagem textual, possibilitando ao professor passar da teoria à ação educacional. São eles: *método científico*, *método criativo*, *método recepcional*, *método comunicacional* e *método semiológico*.

Apresentamos, a seguir, algumas características sobre os métodos sugeridos.

O *método científico* atende o professor e o aluno interessados numa investigação rigorosa da realidade. Ele parte de uma hipótese que será investigada para ser comprovada ou refutada através “de dados colhidos da realidade, analisados e correlacionados com ela”. (Ibidem, p.46).

Etapas do *método científico* são:

1. Atividade exploratória
2. Estabelecimento do tema
3. Hipótese da pesquisa
4. Justificativa da escolha do tema e das hipóteses
5. Coleta de dados
6. Análise e interpretação dos dados
7. Conclusão (BORDINI, AGUIAR, 1993, p.52)

Para o êxito da aplicação do método é importante que os alunos participem do processo de investigação e para isto, como já vimos, que tenham interesse pelo tema escolhido e domínio das etapas.

O *método criativo* parte do pressuposto de que se pode tratar da literatura como um artista e não como um cientista. O aluno tem liberdade de manipular a realidade e transformá-la, de criar. O texto literário é um gatilho para suscitar no leitor a criatividade dentro de um contexto cultural e histórico, onde ambos estão inseridos.

Etapas do *método criativo* são:

1. Constatação de uma carência
2. Coleta desordenada de dados
3. Elaboração interna dos dados

4. Constituição do projeto criador
5. Elaboração do material
6. Divulgação do trabalho (Ibidem, p.71)

O *método recepcional* baseia-se na relatividade histórica e cultural e visa à expansão do horizonte vivencial do aluno. Sua fundamentação teórica é a teoria da recepção: leitor e obra estabelecem um diálogo entre si. A obra não está pronta, mas o leitor a completa à medida que com ela se interage. O ato de ler é um processo dinâmico e ativo, ou seja, ler um texto implica tanto em apreender o seu significado quanto em trazer para esse texto a experiência e a visão crítica de mundo como leitor.

É um método de ruptura, de questionamento e ajustes sociais. O objetivo é capacitar os alunos a efetuar leituras críticas, a ser receptivos a novos textos e a leituras de outros, a questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural e assim transformar os próprios horizontes. Para isto é requisito básico que o professor esteja atento para oferecer aos alunos textos, que sejam ao mesmo tempo próximos à realidade deles e “capazes de romper com ela” (Ibidem, p.91).

Etapas do *método recepcional* são:

1. Determinação do horizonte de expectativas
 2. Atendimento do horizonte de expectativas
 3. Ruptura do horizonte de expectativas
 4. Questionamento do horizonte de expectativas
 5. Ampliação do horizonte de expectativas
- (Ibidem, p.91)

O *método comunicacional* tem por base a teoria da comunicação. O livro não se desvincula da realidade e simula as mesmas condições em que a comunicação se estabelece na vida real. O objetivo deste método é que o aluno reconheça “os diferentes textos como meios de comunicação social”, identifique “as regras do jogo da comunicação como fatores de organização da atuação humana em sociedade”, diferencie “textos literários e não literários”, analise e correlacione “elementos e funções do processo comunicativo literário, tendo em mente seus reflexos sobre a vida social e cultural” (Ibidem, p.107).

Etapas do *método comunicacional* são:

1. Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social
2. Identificação dos elementos do jogo comunicativo
3. Análise das funções lingüísticas expressas nos textos comunicativos
4. Exame das formas de manifestação da função predominante

5. Cotejo dos textos quanto à predominância de funções lingüísticas
(Ibidem, p.117 e 118)

O *método semiológico* trabalha com a idéia de que a linguagem literária é ideologia. Neste método, o professor e os alunos analisam as intenções que estão no texto, não só as do autor como também as da sociedade como um todo. O aluno lê o texto e também as suas intenções. O sucesso do método depende da aceitação das manifestações dos alunos quanto a ao que acreditam e valorizam proporcionando uma pluralidade ideológica.

Etapas do *método semiológico* são:

1. Coleta de textos culturais diversificados
2. Aquisição das regras do jogo semiológico
3. Reconhecimento do uso intencional das linguagens
4. Análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos
5. Interação dos sujeitos com os textos.

(Ibidem, p.142)

Instrumentalizado pelo conhecimento de vários métodos, o professor poderá optar por um de sua preferência e afinidade teórica, ou pela aplicação de vários métodos compatíveis.

A adoção de qualquer um desses métodos depende de uma escolha de objetivos do professor e do conhecimento que este tem de sua classe e do conteúdo a ser explorado. Todas as escolhas devem partir da observação dos alunos realizada pelo professor, onde esse diagnostica os interesses e necessidades daqueles, e só então sugere o trabalho com o texto literário.

3.2.4 Letramento e alfabetização: um alerta de Magda Soares

Soares retoma a discussão sobre a alfabetização e defende uma reinvenção da mesma com o objetivo de melhorar o letramento dos alunos. Segundo Soares alfabetização e letramento são técnicas diferentes que devem ser aprendidas simultaneamente. Alfabetização é aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.), enquanto

letramento é usar isso nas práticas sociais. São na verdade dois processos simultâneos e interdependentes e um não está antes do outro.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Soares aponta o fracasso dos alunos brasileiros nas avaliações devido ao desprezo que se tem dado à alfabetização. Se alfabetizar é aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema-grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, então podemos afirmar que é um processo que não deve ser esquecido nem abandonado.

A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Estamos tendo a prova disso através das avaliações nacionais. O último SAEB mostrou um resultado terrível: aproximadamente 33% dos alunos com quatro anos de escolaridade ainda são analfabetos. (SOARES, 2003b, p.1)

Soares levanta algumas questões polêmicas, quando afirma que o construtivismo, como aplicado no Brasil, não deu certo por excluir um método de alfabetizar, como se a criança aprendesse sem método. Entretanto, a teoria construtivista em si é boa, quando nos ensina a maneira da criança interagir com a escrita.

Minha hipótese é a seguinte: o construtivismo – aliás, o construtivismo constitui uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum – nos trouxe algo que não sabíamos. Permitiu-nos saber que os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas (SOARES, 2003b, p. 3).

A autora propõe então uma reflexão sobre a necessidade e o risco de se reinventar a alfabetização. Embora esta precise mesmo ser reinventada e seja necessário recuperar sua especificidade, não se pode voltar ao que já foi superado. A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.

3.2.5 Letramento literário: uma proposta de Rildo Cosson

Estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objetivo próprio de ensino...

Rildo Cosson, *Letramento literário* (2006)

Cosson inicia sua defesa a favor do letramento argumentando que nosso corpo é a soma de vários corpos: o físico, o da linguagem, o sentimental, o imaginário, o profissional, entre outros. Assim como o corpo físico se atrofia se não exercitado, o mesmo ocorre com o corpo da linguagem. Exercitamos a linguagem quando vivemos em sociedade, pois sendo nossa sociedade letrada, a escrita ocupa um lugar central. Ela é a base de quase todas as transações humanas, até mesmo das aparentemente orais, por exemplo, o jornal televisivo nada mais é do que um texto escrito lido pelo locutor; a literatura de cordel tem seus versos registrados em folhetos. Tampouco o uso do computador e dos vídeo games dispensa as instruções escritas.

Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertações físicas do ser humano (COSSON 2006, p.16).

Para praticar a linguagem, Cosson defende a leitura de textos literários, pois a literatura é o texto que mais explora a linguagem, a palavra e a escrita dentre todos os outros que temos contato em nosso dia-a-dia.

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua

constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Ibidem, p. 16)

A literatura é “plena de saberes sobre o homem e o mundo”. É por isso que Cosson defende que ela deve manter lugar especial na escola e sua prática ser repensada, a fim de que possa cumprir seu papel humanizador.

Cosson aponta para a necessidade de compreender melhor a didatização da literatura. Para formar leitores capazes de entender toda a força da literatura, não basta apenas ler. É preciso fazer a análise literária que ajuda a compreender o texto em todos os seus aspectos. O professor tem um papel fundamental nesse processo, pois a leitura é feita a partir da forma como se aprende a ler na escola. Cabe ao professor, portanto, cuidar para que o processo de leitura dos textos pelos alunos seja algo pleno. Entretanto, o ensino da literatura na escola se encontra num momento delicado. Alguns professores acabaram trocando os textos literários por textos de jornal, pela facilidade da aquisição e leitura por parte dos alunos. Outros por acreditarem na força e importância da imagem, preferem trabalhar com filmes ou telenovelas. Alguns professores acreditam que a literatura ainda está presente nos currículos devido à “força e inércia curricular”, não haveria outra razão que a justificasse.

Devido a uma tradição que vem desde os gregos, a literatura é vista como sendo útil tanto para ensinar a ler como para escrever, além de ajudar na formação cultural do indivíduo. Esta é a visão mais encontrada nas práticas atuais.

No ensino fundamental, aulas de literatura dão prioridade “aos textos curtos, contemporâneos e divertidos” e que atendam o interesse da escola, do professor e por fim do aluno. Por isso a crônica é a grande preferida. Os livros literários ficam para leitura extra classe enquanto os textos de jornais e revistas são utilizados durante as aulas para ensinar a ler. Fichas de leitura são utilizadas para checar se a leitura foi feita ou não e acabam restringindo “a criatividade ou podam o prazer da leitura”.

No ensino médio, literatura significa história da literatura brasileira, sua cronologia, autores, estilos de época. Para ilustrar essas características, Cosson aponta a grande utilização de fragmentos do texto literário. Obras “canônicas” são dispensadas sob o argumento de

serem consideradas pouco atrativas, de difícil vocabulário e sintaxe e, seus temas não despertarem o interesse do jovem de hoje. São então frequentemente substituídas por “canções populares, pelas crônicas, filmes, seriados de T.V. e outros produtos culturais”. Os professores que adotam tais posturas justificam-nas argumentando que em nossa sociedade, regida pelo som e a imagem, a função da literatura e da escrita seria ou “dispensada” ou vista secundariamente e que para integrar este aluno à cultura, a escola teria que se adaptar a esta cultura contemporânea, mais dinâmica e ativa.

Por não saber como ensinar literatura, a escola, assim, acaba ignorando o papel fundamental que a literatura ocupa em seu âmbito. Falta ao professor conhecimento e coragem para romper com o ensino tradicional que abandonou o prazer, e “compromisso que todo saber exige”. “O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Ibidem, p.23). Apenas a leitura do texto literário feita extra classe é insuficiente para o letramento literário. A leitura fora da escola depende dos mecanismos de interpretação que aprendemos, em grande parte, na escola.

A leitura literária na escola deve visar mais do que apenas o entretenimento, é um “locus de conhecimento”, e como tal deve ser vista e explorada. É função da escola ensinar o aluno a ler e fazer esta exploração. Além disso, leitura é mais que um ato solitário, é um trocar de sentidos, que são “resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (Ibidem, p.27).

A leitura literária precisa da análise, estratégias diferentes, que utilizamos para penetrar a obra literária e assim com ela interagir. Ninguém nasce sabendo ler literatura, o aprendizado se dá na escola e pode ser “bem ou mal sucedido”.

Sendo assim, o que fazer para tornar nossos alunos leitores? Para que leiam e interpretem o texto?

A postura clássica do professor tem sido de averiguação da leitura feita pelo aluno, seguida de uma tentativa de ampliá-la com outras abordagens “que envolvam crítica literária e outras relações entre o texto, aluno e a sociedade” (Ibidem, p.46). Segundo Cosson, esta prática não é incorreta, apenas deve ser sistematizada pelo professor a fim de tornar a leitura significativa e prazerosa.

[...] Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática significativa que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua

capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário, [...] (Ibidem, p. 46)

As aulas de literatura devem, portanto, estar preparando e informando o aluno para explorar o texto literário. Ele pode começar a ler a obra de qualquer jeito, mas essa leitura individual tem que ser processada e sistematizada pela escola para se transformar na educação literária, de maneira mais ampla e assim construir uma comunidade de leitores.

Por fim, adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (Ibidem, p.48)

Para que esse movimento seja presente na escola, Cosson propõe duas seqüências: básica e expandida (apresentaremos neste trabalho apenas a seqüência básica). Essas seqüências devem ser entendidas como exemplos do que pode ser feito e, não modelos a serem seguidos.

Essas seqüências são abordadas sob três perspectivas metodológicas:

- a) oficina – que consiste em aprender a fazer fazendo – alterna leitura com escrita, ou atividades lúdicas;
- b) técnica do andaime – onde o professor transfere para o aluno a “edificação do conhecimento”. Os alunos devem pesquisar e desenvolver projetos;
- c) *Portfólio* – registro das atividades realizadas

A Seqüência Básica é construída de *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

Motivação

É a preparação que antecede a leitura. O sucesso da leitura começa nela. Para a motivação ser bem sucedida é importante que haja uma relação entre ela e o texto que será lido. É importante lembrar que a motivação “prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor”. Deve-se tomar cuidado para que não seja uma atividade muito longa que acabe com isso perdendo o objetivo que é a leitura em si.

Introdução

É a apresentação do autor e da obra. Demanda alguns cuidados como:

- a) não se estender muito na biografia, selecionar fatos pertinentes que forneçam o básico para a leitura;
- b) falar da obra e porque ela foi escolhida naquele momento;
- c) apresentar a obra propriamente dita aos alunos, o contato físico, folhear, ler coletivamente o prefácio, título, comentário;
- d) levantar hipóteses que os alunos aceitarão ou recusarão ao final da leitura, justificando.

Novamente o cuidado é para que não se estenda muito nesta fase, lembrando que sua função é “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. Outro cuidado é para não direcioná-lo numa leitura única, mas dar a liberdade de outras leituras.

Leitura

Um texto curto pode ser lido em classe. O professor deve acompanhar a leitura não para policiar, mas para auxiliar o aluno em suas dificuldades, seja de vocabulário ou da “estrutura composicional do texto” e o ritmo da leitura. A observação das dificuldades do aluno é o “início de uma intervenção eficiente na formação do leitor” (Ibidem, p.64). Esta observação se faz através de intervalos que o professor e a classe estabelecem juntos. Durante esses intervalos o professor pede aos alunos que relatem os resultados da leitura, o que pode ser uma simples conversa ou atividades mais complexas.

Interpretação

São as inferências dentro de um diálogo entre autor, leitor e comunidade que permitem a construção de sentido do texto. É um tema complexo. Pode ser trabalhado em dois momentos: “um interior e um exterior”.

O momento interior é o da decifração do texto e termina ao final da leitura dele. É o “encontro do leitor com a obra”. Esse encontro é individual e não deve ser trocado por um resumo ou uma adaptação para T.V. ou cinema. A interpretação é a fase que menos sofre interferência da escola, mas de nossa história de vida, sofre as influências do que somos e de nossa história como leitor.

O momento exterior é a “concretização, a materialização da interpretação com o ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Ibidem, p.65). É o compartilhar do texto lido com outra pessoa por exemplo. Na escola esse compartilhar da interpretação deve ajudar a “ampliar os sentidos construídos individualmente”. Assim os leitores percebem que são parte de uma comunidade e fortalecem seus laços.

Cosson conclui sugerindo que esse trabalho seja organizado e diversificado de acordo com os alunos, textos e objetivos do professor, pois não é “algo intocável”.

Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como o fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a idéia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método. (Ibidem, p.72)

Procuramos neste capítulo fazer um breve levantamento do processo histórico educacional brasileiro até o Pisa 2000. Diante da problemática da qualidade do letramento em nosso país ao longo de sua história, e da dificuldade de encontrar estudos de teóricos brasileiros sobre o desempenho dos alunos brasileiros no Pisa, selecionamos alguns autores brasileiros que consideramos pertinentes no período de 1960 a 2006.

No próximo capítulo retomamos brevemente o estudo do resultado do desempenho dos alunos alemães no Pisa 2000 e apresentamos os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o letramento na Alemanha.

4. Reflexões sobre leitura na Alemanha postuladas por estudiosos alemães

Sabemos que a escola ensina a maioria das pessoas a ler, mas será que ela também as ensina a apreciar a leitura? Será que ela tem despertado nos alunos o prazer na leitura, fazendo-os desenvolver o hábito de ler até a idade adulta? Infelizmente, constatamos freqüentemente que a escola tem fracassado nesta área. Um exemplo disto foi o baixo desempenho dos alunos alemães no exame Pisa realizado em 2000, que avaliou, principalmente, seu letramento em leitura.

O resultado foi um choque para a Alemanha. Entre os 32 países participantes, ela ficou em 22º lugar, abaixo da média. Entretanto este choque provocou uma reação positiva levando a sociedade, em nível nacional, a discutir temas como, por exemplo: a formação do aluno, a importância da educação, o papel da escola e da família no estímulo da leitura, os métodos didáticos empregados nas aulas.

Após análise dos resultados do Pisa 2000 na Alemanha, reportados no *DIE PISA-Studie im Überblick: Grundlagen, Methoden und Ergebnisse, 2002*, destacaram-se três fatores, relacionados às deficiências de leitura observadas:

a) pouco interesse pela leitura: constatou-se uma forte correlação entre a performance do aluno no exame e fatores como o interesse pela leitura e atividades de leitura. A proporção de jovens alemães que reportaram não ter prazer na atividade da leitura foi de 42%, porcentagem considerada muito alta. Isto sugere que medidas para promover o letramento deveriam ter como alvo principal procurar motivar o aluno para a leitura;

b) uso precário de estratégias de leitura: foi constatado que uma minoria, aproximadamente 10% dos alunos, soube fazer uso efetivo das estratégias. Apenas esses obtiveram o nível 5, nível mais alto, de letramento;

c) enorme intervalo entre o desempenho dos melhores e dos piores alunos nos testes: neste aspecto a Alemanha foi o país, dentre todos os participantes, que apresentou a maior variação de notas entre os bons leitores e os mais fracos. Segundo Hurrelmann (2002), este resultado está associado às diferenças étnicas (presença de estrangeiros e imigrantes de origens mais pobre) e sociais entre os alunos. Hurrelmann sugere que o ensino alemão das últimas décadas não foi capaz de dar a todos os alunos, o mesmo nível de letramento em leitura, não obstante sua origem social.

Em seu artigo, *Leseleistung – Lesekompetenz* (Aproveitamento e competência de leitura), Hurrelmann fala das conseqüências do PISA e defende um conceito didático da leitura como prática cultural.

Os professores, quando analisaram o Pisa, concluíram que um de seus principais objetivos deve ser o letramento. Nos últimos anos, os comentários sobre as aulas de alemão têm sido a necessidade de adequá-la à sociedade moderna de mídia e nem sempre tem ficado clara a necessidade da introdução da língua escrita como base para compreensão. A aula de alemão continua sendo responsável pela implementação da leitura que permeia as diferentes mídias do presente e essa tem de ser dominada.

O Pisa colocou a leitura entre as principais competências a ser desenvolvida e seu ensino como principal tarefa da aula de língua, e isso em âmbito internacional.

A pergunta que surge é se o modelo de competência, sobre o qual o Pisa se baseia, é abrangente o suficiente para definir não apenas o desempenho em leitura, mas também orientar um processo didático de leitura e literatura. O que Hurrelmann aprende do Pisa é estabelecer a diferença entre aproveitamento e socialização da leitura, ou seja, medir o letramento e a introdução no mundo da linguagem escrita.

Segundo a autora, o Pisa baseia-se no conceito anglo-americano de letramento, cujo significado instrumental coloca em primeiro plano o processo cognitivo de obtenção de informações contidas no texto (compreensão versus interpretação). Resume-se ao teste a avaliação de competências parciais e que podem ser diferenciadas estatisticamente. As dimensões motivacionais, emocionais e interativas da leitura, que são a base para uma prática cultural, não foram consideradas, permanecendo fora do exame. Entretanto, é tarefa da escola, através das aulas de língua e literatura, a introdução à prática cultural. Os autores do Pisa afirmam que o modelo de competência, no qual se baseiam para aferirem o desempenho dos alunos, não deve ser confundido com um modelo didático. Seria um erro igualar os objetivos e instrumentos das medidas de letramento com os caminhos e objetivos da formação da leitura e literatura, ainda que não seja possível obter o último sem o primeiro.

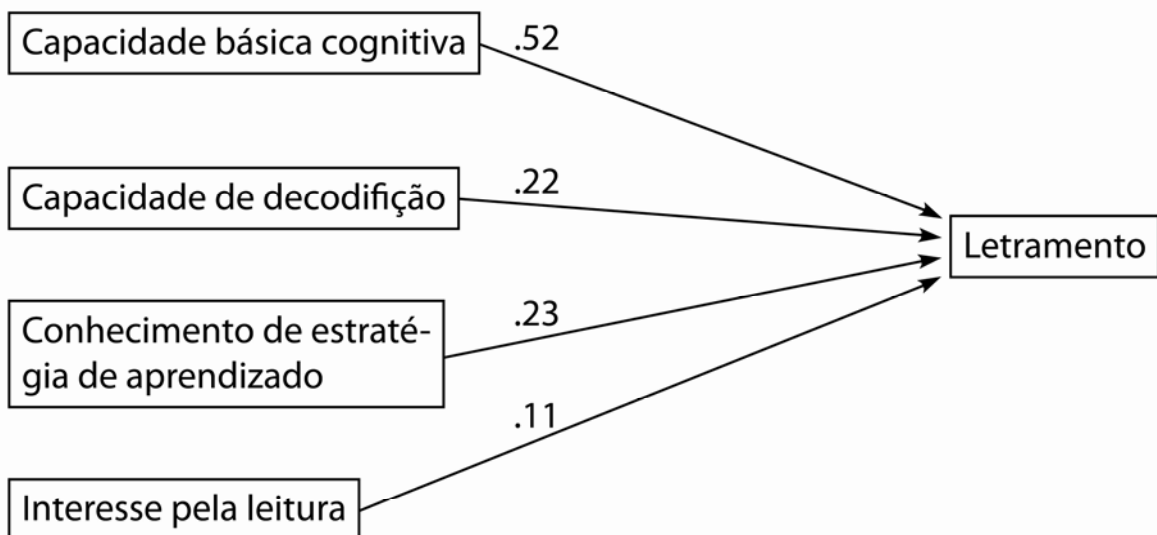
Na seqüência, Hurrelmann destaca os principais aspectos do resultado do Pisa e ao mesmo tempo, procura ampliar o letramento para um conceito mais abrangente, orientado didaticamente. Sugere que as pesquisas sobre socialização da leitura sejam um complemento necessário do Pisa. Conforme observamos no Quadro 2 “Modelo de Letramento segundo o Pisa” mencionada no capítulo 2- Pisa, constatamos:

a. letramento como competência básica: ferramenta imprescindível para enfrentar situações de comunicação e ação. É um conceito prático que ofusca o tipo de problematização utilizado na Alemanha;

b. o modelo representa os componentes do letramento numa ordem hierárquica: primeiro são utilizadas as informações contidas no texto como base na compreensão para em seguida recorrer às informações pessoais. O modelo de compreensão é dividido em cinco competências: formar uma compreensão geral, retirar informações do texto, desenvolver uma interpretação, refletir sobre o conteúdo do texto e refletir sobre a forma do texto. Entretanto, no relatório final são agrupados em três dimensões empíricas, diferenciáveis que são: identificação e recuperação de informação, interpretação, reflexão e avaliação.

O Pisa faz um esclarecimento dos resultados baseado na estrutura cognitiva prevista no modelo de estimativa de letramento. Nessa previsão, como pode-se observar no Quadro 7, o estimador estatístico mais importante, com 52%, é a Capacidade Básica Cognitiva, considerada um pré-requisito para compreensão da leitura. Em segundo lugar, as capacidades de Conhecimento das estratégias de aprendizado, com 23%, capacidade relacionada com o aprender a partir do texto, em terceiro lugar, com 22%, a Capacidade de Decodificação, capacidade específica para leitura, através da qual é possível entender rapidamente o significado das frases. Finalmente, com 11%, o Interesse pela Leitura.

Modelo de estimativa de letramento no teste de leitura internacional



Quadro 7: Modelo de previsão estimativa de letramento do Pisa

Fonte: Internationales PISA-Konsortium, 2001, p.129 apud HURRELMANN, 2002, p.9.

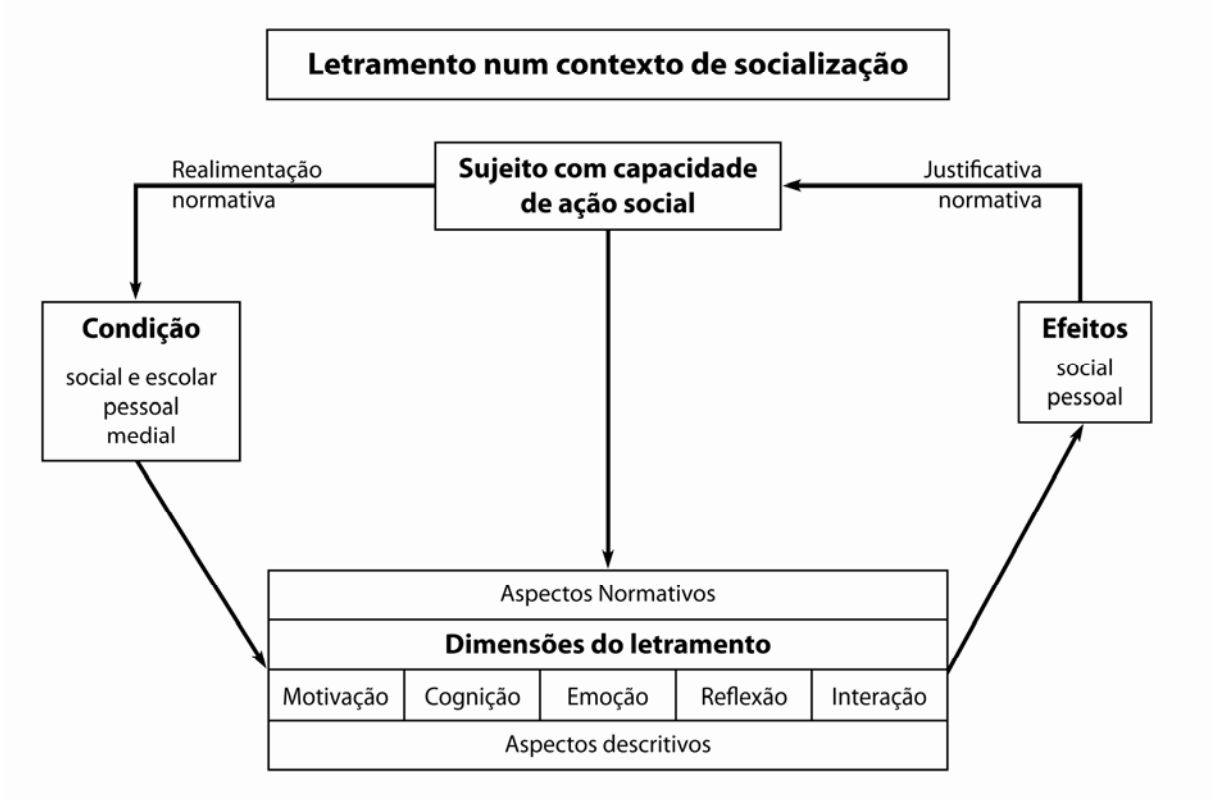
Nas recomendações de intervenção sugeridas pelo Pisa, é clara, mais uma vez, uma orientação influenciada pelo modelo cognitivo. A boa leitura, segundo o exame, tem a ver com a reconstrução do sentido do texto a partir do reconhecimento das palavras, do tipo, intenção e sentido do texto. As orientações partem do princípio de que as aulas de leitura e literatura dependem das mesmas habilidades básicas, ou seja, a diferença da recepção de textos ficcionais e não ficcionais é desprezada. Elas sustentam que o letramento não se desenvolve sozinho após a aquisição da escrita, mas a partir do treino de leitura, e uma leitura consciente, onde o aluno supervisiona se está utilizando as estratégias aprendidas. Esse deve ser considerado um aspecto importante para estímulo de leitura, ensinar técnicas de leitura que o aluno utilizará conscientemente em todos os níveis escolares.

Uma segunda premissa de estímulo à leitura é um fortalecimento da cultura de leitura, em conjunto com ações motivacionais que envolvem as famílias, escolas e instituições sociais. Com isso sugere-se um envolvimento de todas as matérias escolares para uma “sistematização de estímulo de leitura”.

Como cultura de leitura propõem-se diferentes colocações em relação à leitura, que se expressam numa prática de leitura e em diferentes possibilidades de estímulos, como por exemplo, em forma de diálogos com amigos, a fim de esclarecer dificuldades na compreensão, ou aprimorar a própria compreensão. O estímulo à leitura é recomendado como a segunda intervenção mais importante, apesar de sua justificativa ultrapassar claramente a visão conceitual sobre o princípio do Pisa. (PISA 2000..., 2001, p.133 apud HURRELMANN, 2002).

Sendo assim, há bons motivos para introduzir no currículo escolar, nas aulas de leitura e literatura, um novo conceito de letramento, que vá além das medidas de leitura simplesmente cognitivas.

Hurrelmann sugere um acréscimo no currículo escolar que vá além do que o Pisa mede, pois o modelo do Pisa não reflete tudo. A estrutura dimensional utilizada para as competências de letramento no exame Pisa mostra-se carente de complemento. Na prática real a leitura não abrange apenas um processo cognitivo. Para sua compreensão precisa-se de motivação, emoção e interação. Postula-se assim um modelo mais rico esquematizado no Quadro 8.



Quadro 8: Letramento num contexto de socialização

Fonte: HURRELMANN, 2002, p.16

Socialização da leitura é uma parcela da socialização de mídia. Definido por Hurrelmann (GROEBEN, 1999, p. 111) como “processo de apropriação de competência para lidar com a escrita nas mídias ofertadas em diferentes técnicas (mídias impressa, audiovisual, computacional) e em diferentes modalidades (textos ficcional-estéticos e pragmáticos).”¹⁶ Sendo que não se limita à aquisição da capacidade de decodificar textos escritos, mas à aquisição de interesses da comunicação e ações culturais, que influenciam as possibilidades do participante numa cultura literária de uma vida social e cultural.

As novas pesquisas de socialização de leitura constataram que a leitura, como prática real cultural, não envolve apenas o processo cognitivo. Para sua recepção é preciso de motivação; a compreensão do texto é acompanhada de emoções; reflexão e avaliação desembocam na interação. Se a aula tem o objetivo de introduzir a leitura numa prática cultural, ela tem de abranger todas essas dimensões, e para isso precisa de um modelo rico de letramento.

¹⁶ Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte)

Além das dimensões cognitivas parciais do letramento sugeridas pelo Pisa, é preciso observar adicionalmente a *motivação para a leitura*. Trata-se da capacidade de perceber um texto escrito como algo de valor, de ir ao seu encontro com uma expectativa positiva, de manter a determinação na recepção, a perseverança, a necessidade de entendimento, partir da convicção de que a leitura também é significativa num contexto interpessoal. A motivação para a leitura, sob esta perspectiva, não é apenas uma variável secundária para o aproveitamento da leitura (é assim que o Pisa considera o interesse pela leitura), mas o “estar motivado” para a leitura é, em si, uma parte do letramento. (HURRELMANN, 2002, P.13)¹⁷.

Um segundo aspecto indispensável para a leitura como prática cultural é a *dimensão emocional*. Ela consiste na capacidade de selecionar textos de acordo com a necessidade pessoal, de relacionar experiências próprias com a leitura, de superar dificuldades e finalmente de “saborear” um texto esteticamente. Esses aspectos têm sido observados principalmente na didática da literatura. Entretanto, textos não literários também são lidos com participação emocional. A dimensão da emoção é também uma faceta importante da competência da recepção.

Finalmente deve-se completar o modelo de letramento do Pisa com a capacidade de interação. Ou seja, a capacidade de compartilhar com outros sobre o que foi lido, ser tolerante com as interpretações diferentes, e chegar a um consenso significativo. O diálogo sobre literatura durante as aulas, não tem apenas o objetivo de verificar se houve uma recepção “correta”, mas o mais importante é a prática de entendimento sobre o compreendido como co-construção social de significado. Essa prática facilita a participação do leitor na vida cultural e social.

Esse modelo complementar de letramento desenvolvido a partir de pesquisas de socialização de leitura torna disponível o conceito necessário, de que o processo de aquisição de letramento será dificilmente estimulado sem que se considerem as dimensões motivacionais, emocionais e interativas.

O treino da leitura, com o objetivo de melhorar o aproveitamento cognitivo, é importante e traz aos alunos, quando bem sucedido, ganhos emocionais e sociais. Contudo, a leitura é mais que uma ferramenta de aprendizagem para objetivos externos. A leitura, quando

¹⁷ Außer den von PISA veranschlagten kognitiven Teildimensionen der Lesekompetenz ist danach zusätzlich erstens die *Lesemotivation* zu beachten. Es geht dabei um die Fähigkeit, schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen, ihnen mit einer positiven Gratifikationserwartung zu begegnen, [...] Ausdauer und das Bedürfnis nach Verstehen aufrechtzuerhalten, von der Überzeugung auszugehen, dass Lesen auch im interpersonalen Kontext sinnvoll ist. Lesemotivation ist in dieser Sicht nicht nur eine Hintergrundvariable für Leseleistung (in diesem Sinne berücksichtigt PISA das Leseinteresse), sondern das Motiviert-Sein zum Lesen ist selbst ein Teil von Lesekompetenz

envolve as dimensões acima mencionadas, torna-se uma condição central para a participação numa prática cultural e social em tempos de mídia.

Sobre tudo que se sabe a respeito da socialização da leitura, o modelo ampliado de competências é imprescindível em uma perspectiva ontogenética de aquisição de letramento.

Se uma criança se tornará leitora, irá depender, acima de tudo, da possibilidade dela ter a experiência de que a leitura se relaciona com suas necessidades de posicionamento no mundo, de percepção de sentido estético e de auto-reconhecimento e, que também faz sentido num contexto social.¹⁸ (HURRELMANN, 1994 apud HURRELMANN, 2002, p.15).

A didática, em hipótese alguma, pode deixar de fora a motivação, emoção e intercomunicação num processo de aquisição.

Ao contrário, ela deve se esforçar o máximo possível para juntar a melhora da competência cognitiva de processamento de textos com motivações para leitura, com experiências de leitura que produzam envolvimento emocional e também com os processos sócio-comunicativos de interação adequados. Sendo assim, os conceitos de estímulo à leitura não se limitam ao melhoramento da competência de processamento de informações, mas devem considerar, além do treino de leitura, uma conexão da leitura com o mundo dos adolescentes e com a cultura de comunicação contemporânea. (Ibidem, p.15)¹⁹

O Quadro 8 “Letramento num Contexto de Socialização”, nos mostra que o lado da Condição e do Efeito é intermediado pelas dimensões de recepção textual num processo de letramento. Com esse modelo de socialização de leitura em mãos pode-se localizar onde a aquisição da competência tem sido prejudicada, definir as dimensões nas quais os efeitos são esperados e finalmente alcançar uma suposição normativa que está presente em quase todas as definições de letramento. Refere-se à idéia de que, para participar do mundo, o indivíduo deve, primeiramente, ter uma participação ativa com a comunicação escrita.

O lado da Condição do modelo mostra que justamente os alunos em cujo meio a leitura desempenha um papel insignificante precisam de um apoio concentrado da escola e,

¹⁸ Ob ein Kind zum Leser oder zur Leserin wird, ist vor allem davon abhängig, ob es die Erfahrung machen kann, dass das Lesen seine Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich-ästhetischer Erfahrung und Selbstaufklärung betrifft und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht.

¹⁹ Im Gegenteil: Sie muss bemüht sein, die Verbesserung kognitiver Textverarbeitungs Kompetenzen so eng wie möglich mit Lesemotivationen, emotional involvierten Lektüreerfahrungen und auch sozio-kommunikativ befriedigenden Prozessen der Anschlusskommunikation zu verbinden. Leseförderungskonzepte sind daher nicht auf die Verbesserung der Informationsverarbeitungskompetenz zu beschränken, sondern müssen neben der Leseübung immer auch die Einbindung des Lesens in die Lebenswelt der Heranwachsenden und in die Kommunikationskultur der Gegenwart mit bedenken.

portanto, das aulas. Aqui particularmente, as dimensões cognitivas, motivacionais, emocionais e interativas são de grande importância.

Com relação a isso, deve-se considerar, além de textos impressos e livros, o uso de outras mídias, que frequentemente formam o contexto de leitura para o jovem. O estímulo à leitura não trata apenas de uma iniciação com experiências agradáveis de leitura, da intermediação do prazer de ler e da confiança com o texto escrito, mas também da estabilização do hábito de ler (Ibidem, p.17).²⁰

Leitores competentes provavelmente já experimentaram na socialização familiar que a leitura tem sentido num contexto social, onde é o ponto de contato para interação, ou seja, uma troca positiva do que foi lido com outros. Também aprenderam que a leitura pode ajudá-los na resolução de problemas pessoais, a refletir sobre o mundo e certificar-se sobre seus desejos e posicionamentos. Além disso, perceberam que a leitura compartilha experiências estéticas e também dá prazer. Aos jovens que não usufruem dessas experiências em suas famílias, devem tê-las compensadas através das aulas de alemão. O Pisa constatou que 42% dos jovens entrevistados não lêem por prazer. A aula de alemão deve oferecer uma variedade de métodos, textos e mídias. Levar em consideração textos motivadores, bem escritos da literatura infanto-juvenil, ficcionais e não ficcionais. Pedir a ajuda dos pais, principalmente com as crianças e trabalhar em conjunto com outras disciplinas.

Todos esses esforços são válidos para assegurar qualificações pessoais e sócio- comunicativas, que consideramos efeitos relacionados ao letramento. Explicitando o lado dos Efeitos do modelo, do ponto de vista social, citamos o nível de informação adquirida, capacidade de aperfeiçoamento, interesse político, capacidade de crítica e memória cultural, no nível pessoal, a capacidade de auto-reflexão, de articulação e de expressão, de imaginação e de apreciação estética. Basicamente esse é o conjunto de efeitos que relacionamos didaticamente com o conceito de formação lingüística literária. (Ibidem, p.17).²¹

²⁰ Dabei sind außer den gedruckten Texten und den Büchern auch die modernen Medien einzubeziehen, die für Heranwachsende heute oft den Kontext des Lesens bilden. Es geht bei der Leseförderung nicht zuletzt um die Anbahnung positiver Leseerfahrungen, die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit schriftsprachlichen Texten sowie um die Stabilisierung von Lesegewohnheiten.

²¹ Alle diese Anstrengungen gelten der Sicherung soziokommunikativer und personaler Qualifikationen, die wir uns als Wirkungen denken, die mit Lesekompetenz verbunden sind. Explizieren wir die Wirkungsseite des Modells, so sind in sozialer Hinsicht etwa Informiertheit, Fähigkeit zur Weiterbildung, politisches Interesse, Kritikfähigkeit, kulturelles Gedächtnis zu nennen, auf der personalen Ebene etwa die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Artikulations- und Ausdrucksfähigkeit, Vorstellungsfähigkeit, ästhetische Genussfähigkeit. Grundsätzlich ist es das Gesamt der Wirkungen, die wir didaktisch mit dem Begriff sprachlich-literarischer Bildung verknüpfen.

O resultado do Pisa constatou, além das disparidades culturais e desigualdades sociais da sociedade alemã, as condições escolares e de formação. Auto correções, sob o ponto de vista dos resultados do Pisa, se fazem necessárias em todos os níveis e setores do sistema de formação, inclusive na aula de alemão. Apenas não se deve esquecer, nas conclusões didáticas, que a leitura não se limita a uma melhoria do aproveitamento do aluno, mas conduz a uma ação instrumental e a outros domínios da capacidade de ação, como normativa, dramática e comunicativa que estabelecem um relacionamento estreito com a formação pessoal.

Quais conseqüências oriundas do PISA são importantes para a Alemanha e quais para os professores? O resultado do exame provocou estudiosos alemães a repensarem o termo “letramento em leitura” considerando a idéia de uma leitura didaticamente orientada inserida na prática cultural do aluno. Estes estudos de socialização da leitura foram ampliados, no âmbito de uma discussão interdisciplinar, a fim de melhorar o letramento. “O que precisamos, é um estímulo à leitura, que se oriente num conceito amplo teórico e didático de leitura como prática cultural.”²² (HURRELMANN, 2002, p.18)

Para Jürgen Baurmann (2002) é essencial que as conseqüências do Pisa sejam discutidas e, para isso, ele propõe um currículo de leitura na escola que vá além dos exercícios de compreensão. Ele sugere que a prática escolar deve estar atenta a:

- a) uma melhora crucial de estímulo para leitores “fracos” – Estímulo à leitura;
- b) melhora nas estratégias de autonomia de aprendizado e estratégias de leitura;
- c) melhora na motivação da leitura e no posicionamento para ler.

Para abordarmos estes três itens, selecionamos os artigos da revista *Praxis Deutsch: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht e Leseförderung* de 1994, *Astrid Lindgren* de 1997, *Vergleichendes Lesen* de 2002, *Literarische Figuren* de 2003 e *Lesestrategien* de 2004. Pois consideramos que os mesmos trazem subsídios teóricos e práticos para a implementação de práticas de ensino que estimulem o interesse pela leitura nos alunos, que ajudem a criar, por que não, uma paixão pela leitura. Práticas com a finalidade de enriquecer e transformar a aula de leitura tradicional, que, como observado pela avaliação do Pisa, não têm alcançado o sucesso esperado para o letramento, a compreensão do texto e desenvolvimento de sua motivação. O objetivo inicial e final desta reflexão sobre a prática pedagógica adotada nas aulas de leitura é formar uma juventude leitora.

²² Was wir brauchen, ist eine Leseförderung, die sich an einem theoretisch und didaktisch breiteren Konzept von Lesen als kultureller Praxis orientiert.

4.1 Estímulo à leitura.

Pesquisas revelam que a família é a primeira e a mais importante instituição na socialização da leitura (HURRELMANN; HAMMER, 1994). Entretanto, somente crianças oriundas de famílias orientadas para leitura, que geralmente pertencem a um nível social elevado ou de formação educacional diferenciada, são beneficiadas. Para as demais crianças e jovens, que vêm de famílias com baixo nível de leitura, a escola exerce uma função crucial para desenvolver nelas o hábito e o interesse da leitura, através de aulas orientadas e ricas. A formação de leitores dependerá da escola e, portanto, de um bom trabalho dos professores, que ofereçam a estes alunos a chance que não tiveram em suas famílias, de ter uma experiência prazerosa e interessante com a leitura.

Um trabalho consciente na escola sobre estímulo à leitura é, sem sombra de dúvida, essencial para uma estabilização da cultura de leitura entre os integrantes de uma nova geração.

O termo “estímulo à leitura” surgiu na Alemanha nos anos 70 e era usado para denominar uma aula de reforço oferecida aos alunos das séries primárias que não tinham alcançado o nível de leitura desejado. Hoje, a utilização do termo foi expandida a todas as séries do ensino escolar e a todas as crianças e jovens, não apenas aos que encontram dificuldade com a leitura do texto escrito.

Entende-se por Estímulo à Leitura uma prática “natural” que deve ser “monitorada por um apoio pedagógico apropriado”. Ela trata da transmissão da idéia de que a leitura pode ser prazerosa, da criação de um sentimento de intimidade com os livros, do desenvolvimento e estabilização da leitura cotidiana, que faz a leitura fora da escola estimulante e indispensável para a participação do indivíduo numa sociedade da comunicação. “Estímulo à leitura” ultrapassa as aulas de alemão e a escola. Deve ser um trabalho conjunto com outras instituições literárias, como bibliotecas, teatros, livrarias etc.

Apesar das inúmeras discussões sobre o risco do desaparecimento da leitura diante do surgimento de novas mídias, podemos afirmar, ao observarmos a história, que o surgimento de uma nova mídia provoca mudanças na recepção, mas não uma substituição. “O

relacionamento das mídias, umas com as outras, se altera naturalmente, e com isso o sistema de mídia como um todo, assim que surge uma nova mídia.” (HURRELMANN 1994, p.18) ²³

O especialista em mídia, o norte americano Neil Postman, atçou esta discussão em sua tese (1984) que prevê o desaparecimento da leitura e a repressão da infância com o surgimento da televisão. Suas previsões não procederam, mas podemos aproveitar de sua tese que:

[...] através da mídia eletrônica as crianças se tornam mais independentes dos adultos e ficam capazes precocemente de participar do mundo da informação e de entretenimento deles. A extensão e a forma em que isto ocorre, avaliando-se mais precisamente, depende da situação de vida das crianças e, principalmente, da condição sócio-cultural de suas famílias. (HURRELMANN, 1994, p.18).²⁴

Foram feitas muitas pesquisas nos países de língua alemã sobre a influência da mídia na cultura de leitura entre as crianças e jovens. Um estudo realizado por uma TV a cabo mostra o risco de haver uma diminuição no tempo da leitura em famílias que oferecem um aumento de mídia, podendo lesar o desenvolvimento de “*determinado grupo de crianças e jovens*” conforme sua condição social.

Hurrelmann entende que os números encontrados são preocupantes, mas não se pode, a partir deles, afirmar que houve uma diminuição exagerada da leitura. Foi também observado que as crianças e jovens passaram a assistir mais aos canais privados, do que aos abertos. Há muitas incertezas sobre a consequência dessas mudanças, a longo prazo, mudanças que não devem ser desprezadas, e que são determinantes da formação de hábitos de recepção, das estruturas emocionais e cognitivas e do posicionamento social do adolescente.

O resultado de uma pesquisa sobre o mercado de livros e comportamento de leitura de adultos feitas durante um intervalo de 20 anos (1968-1988) e publicada pelo Instituto de Pesquisas de Opinião de Allensbach, revela que:

[...] “*a estrutura da cultura de leitura*” pouco se modificou, apesar de uma elevação na posse de livros, de um aumento considerável do número de pessoas com melhor nível de formação escolar, da ampliação do tempo

²³ Freilich verändert sich das Verhältnis der Medien zueinander und damit das Mediensystem insgesamt, sobald ein neues Medium auf den Plan tritt.

²⁴ [...] Kinder durch die elektronischen Medien heute unabhängiger von den Erwachsenen geworden und früher in der Lage sind, an deren Informations- und Unterhaltungswelt teilzunehmen. Genauer betrachtet ist aber das Ausmaß und die Form, in der dies geschieht, von der Lebenssituation der Kinder abhängig, vor allem von den sozialen und kulturellen Bedingungen in ihren Familien.

destinado ao lazer e de um aumento da renda média da população. (HURRELMANN 1994, p.19)²⁵

Apesar de as pesquisas apontarem que o tempo livre aumentou de 25 para 35 horas na semana, o mesmo não ocorreu com a leitura, pois o tempo de leitura permaneceu inalterado. Em proporção com o tempo que se dedica à mídia, a leitura sofreu um retrocesso. O círculo de leitores regulares permaneceu limitado a um terço da população. A relação entre “leitura no tempo livre” e “classe social do leitor” permanece inalterada. Isso é um desafio para a escola e para a formação.

O verdadeiro desafio da escola é aumentar o número de leitores, o que ela não tem alcançado, apesar das reformas recentes na educação terem aumentado o número de aulas e o tempo de permanência do aluno na escola. Novas pesquisas revelam que a escola tem pouca influência sobre o comportamento da criança em relação à leitura.

Diante disto, surge o seguinte questionamento: se em nossa sociedade outras mídias têm dado conta do papel da informação e da transferência de conhecimentos, dominando os processos de comunicação, faz-se ainda necessário ensinar a ler?

Sim, entretanto o papel e ensino da leitura devem ser repensados. O desenvolvimento da capacidade de leitura não deve estar restrito ao texto escrito, mas estendido a outras mídias, pois o letramento é uma condição decisiva também para a utilização competente de outras mídias. Ler, por que afinal?

Como já comentamos no Capítulo 1- “Letramento”, a leitura capacita a aquisição da linguagem como nenhuma outra mídia. Isto foi comprovado em pesquisas realizadas por Jerôme Bruner e Anat Ninio em 1978 (Ninio/Bruner 1978) ao observarem mães lendo livros em voz alta para seus bebês. A linguagem escolhida pela mãe e a constante observação das ilustrações do livro pela criança, favorecem um salto no desenvolvimento da linguagem.

Para estudiosos da psicologia cognitiva, “ler é um exercício concentrado e insubstituível do pensamento”. Não há compreensão sem um trabalho intelectual ativo, que envolve o poder da percepção até o pensamento.

Ler é uma operação construtiva. O sentido dado à próxima palavra ou frase não pode, em geral, ser dado somente na recuperação de seu significado semântico já conhecido, mas vários conceitos devem ser considerados e testados, e sob certas circunstâncias, o suposto sentido tem de ser expresso

²⁵ [...] haben sich trotz des allgemein erweiterten Buchbesitzes, der beträchtlichen Ausweitung der höheren Schulbildung, des Anwachsens der Freizeit und der Steigerung des Durchschnittseinkommens in der Bevölkerung die “*Strukturen der Lesekultur*” wenig verändert.

verbalmente em uma outra palavra e experimentado num certo contexto. (GROEBEN, 1982, p.85 apud HURRELMANN 1994, p.20).²⁶

A leitura, entretanto, vai além do lado cognitivo e da linguagem, mas, principalmente através do texto de ficção, oferece a possibilidade de uma participação emocional na história do outro, que não seria possível no mundo real.

A literatura pode ser considerada [...] talvez como a mídia mais importante que a humanidade criou para aprimorar a habilidade de assumir a perspectiva do outro. Textos literários nos permitem vivenciar a perspectiva alheia, relacionam diferentes perspectivas umas com as outras e nos estimulam a refletir sobre as causas e conseqüências dos diferentes pontos de vista. (SPINNER, 1989, p.6 apud HURRELMANN, 1994, p.20).²⁷

Outras mídias também permitem a incorporação do outro, mas não como a leitura do texto escrito. Ao ver TV, por exemplo, a criança logo se identifica com a personagem e com a mesma rapidez se desvincula dela. Durante a leitura, o processo de identificação é mais lento e trabalhoso, pois não parte das imagens prontas, mas ocorre num contexto verbal.

O letramento é um pré-requisito funcional decisivo para um aproveitamento competente das outras mídias, porque a leitura exercita competências lingüísticas e conceituais, diferenciações de perspectivas, participação emocional e concentração sobre a compreensão. A leitura é uma chave para a cultura de mídia. (HURRELMANN, 1994, p.21).²⁸

Resultados das pesquisas de Bonfadelli e Saxer (HURRELMANN, 1994) revelam que jovens que lêem regularmente aproveitam melhor os programas televisivos em relação aos que não lêem, que são apenas espectadores.

A leitura capacita o leitor a preencher as lacunas existentes no texto, esta competência é aproveitada em outras mídias audiovisuais, formando um espectador crítico, diferente do que se deixa levar pela “enxurrada” de imagens oferecidas pela mídia audiovisual. Sendo assim o suíço Ulrich Saxer, pesquisador de mídia, propõe que uma aula de

²⁶ Lesen ist eine Konstruktive Operation. Der zunächst zu gewinnende Wort- und Satzsinn kann in der Regel nicht allein im Rückgriff auf schon bekannte semantische Einheiten gewonnen werden, sondern eine Vielzahl von Begriffen muss herangezogen und geprüft werden, der vermeintliche Sinn muss unter Umständen in einem anderen Worterneut sprachlich ausgedrückt und im gegebenen textuellen Zusammenhang erprobt werden.

²⁷ Literatur kann [...] als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet werden, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme geschaffen hat. Literarische Texte lassen uns fremde Erfahrungsperspektiven nachvollziehen, setzen verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung und regen dazu an, über Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen nachzudenken.

²⁸ Weil das Lesen sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven, emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt, ist die Lesekompetenz eine entscheidende funktionale Voraussetzung auch für die kompetente Nutzung der anderen Medien. Lesen ist ein Schlüssel zur Medienkultur.

leitura eficiente é aquela que abrange livremente uma alfabetização de mídia (Saxer, 1991, p.100 apud HURRELMANN, 1994).

Segundo ele, as aulas de literatura devem ser observadas e repensadas. Família, amigos, escola e a própria mídia devem ser facilitadores para o letramento. Para isso, devem estar integrados pedagogicamente, trabalharem em conjunto, a fim de oferecer resultados, no campo da socialização da leitura, efetivos e permanentes.

4.1.1 Família e escola

A família é a primeira e mais importante instância de socialização de leitura. Nela o processo de aprendizagem de leitura acontece naturalmente através da leitura feita em voz alta pela mãe, dos diálogos, e principalmente através da observação dos pais feita pela criança. Contudo, nem todas as famílias proporcionam as mesmas oportunidades para as crianças, ou seja, oferecem a mesma orientação de leitura, sendo assim, algumas crianças lucram mais que outras, ou seja, a socialização da leitura hoje também depende extremamente da camada social e da formação dos pais.

Em sua pesquisa *Leseklima in der Familie*, (*O clima de leitura na família*) Bettina Hurrelmann (1994) constata que as crianças podem se tornar leitores mesmo quando vivem em famílias com ambientes de mídia diversos. A hipótese inicial, que a mídia audiovisual seria uma aniquiladora da cultura, pode ser descartada. Encontram-se crianças que dedicam o mesmo número de horas para ler e assistir TV, por exemplo. Entretanto há pequenas chances das crianças se tornarem leitoras quando vivem em ambientes familiares, onde os pais não lêem, mas se ocupam apenas com mídias audiovisuais.

O maior número de crianças leitoras foi encontrado nas famílias que são orientadas para a leitura. Onde os pais gastam tempo lendo livros, e assim oferecem um modelo que é logo percebido. “A leitura, pode-se assim resumir, é uma prática cultural, cuja aquisição depende decisivamente do contexto social que a suporta” (HURRELMANN, 1994, p. 23)²⁹. O exemplo dos pais e a comunicação familiar sobre livros é uma medida educativa de grande importância.

²⁹ Lesen, so kann man zusammenfassen, ist eine kulturelle Praxis, deren Erwerb ganz entschieden auf stützende soziale Kontexte angewiesen ist.

Mas, e as crianças que não encontram em seu lar este modelo? Cujos pais não têm intimidade com livros ou que não estão em condições de transmitir o prazer na leitura por que os livros lhes são estranhos? Crianças de famílias que são “distantes da leitura” precisam da escola. Entretanto, muitas vezes elas pouco aproveitam das aulas de leitura, pois estas aulas impõem uma pré-condição que a criança não encontra em sua família.

Para elas poderia ser útil, inicialmente, um apoio à leitura escolar elementar, mas engajado e profissional, uma aula adequada a sua situação de iniciante e que forneça ambientes de leitura, contextos práticos para as leituras, modelos de leitura e textos que a motivem, nos quais se possa experimentar que ler é uma atividade gratificante e que também faz sentido no contexto social. (HURRELMANN 1994, p. 23.)³⁰

A escola, devido às mudanças sociais, assumiu funções que eram da família. Passou também a ser um “espaço de vivência”, devido ao grande número de horas que crianças e jovens passam nela. Com isso o “estímulo à leitura” só terá então uma chance, se for entendido como uma parte de um programa pedagógico, que seja direcionado para a “vida escolar” e a “abertura” da escola.

4.1.2 Campos de ação e métodos de estímulo à leitura

Com as mudanças na vida familiar, a socialização da leitura deixou de ser uma experiência oferecida na família e transferiu para a *aula* a responsabilidade de ofertá-la. Por isso, atualmente, para formar um leitor é importante que a escola ofereça um ambiente de leitura estimulante e um modelo de leitura dos adultos que permita ao aluno encontrar sua orientação cultural pessoal de forma alegre e competente. É preciso um consenso, de que a leitura proporciona prazer e traz satisfação de acordo com a curiosidade intelectual de cada um. Apenas assim se obtém êxito nas experiências com livros que sejam ao mesmo tempo motivadoras e orientadas para o mundo adulto.

Sabe-se que a escola não é a família. Jovens e adolescentes de hoje não se espelham mais nos pais ou adultos mas encontram nos *colegas de mesma idade* a orientação e o

³⁰ Ihnen würde zunächst einmal eine elementare, aber professionelle und engagierte schulische Leseförderung helfen, ein Unterricht, der auf ihre Startbedingungen eingeht und Leseumwelten, Handlungskontexte für die Lektüre, Lesevorbilder und lesemotivierende Texte liefert, an denen man insgesamt erleben kann, dass das Lesen belohnend ist und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht.

interesse pela leitura. Esta motivação para a leitura mútua ocorre com mais frequência na escola do que na família.

A escola pode, diferentemente da família, conseguir abrir uma porta de entrada para a leitura através dos *estímulos das outras disciplinas*, de tal forma que o adolescente tenha a chance de ganhar conhecimentos em algumas áreas específicas “com suas próprias mãos”. Projetos, trabalhos e aulas em grupo podem direcionar e transferir responsabilidades de se informar sobre o mundo dos livros.

Uma *divulgação da leitura* pode também ser promovida pela escola, através de exposições de textos escritos pelos alunos, de dicas de leituras, exposição de livros, organização de fóruns com debates de temas atuais. Esse trabalho deve ser em conjunto com os pais, com especialistas e instituições de cultura editorial fora da escola. Algumas atividades que podem proporcionar prazer e enriquecer a vida escolar são, por exemplo, idas a bibliotecas e livrarias, semanas de visita a teatros e museus, leitura da obra pelo autor e as iniciativas de outras instituições de estímulo à leitura (concurso de leitura, de redação, etc).

*Os campos de ação de estímulo à leitura não se restringem, portanto, apenas à aula de alemão, mas, dispostos no seu entorno como círculos concêntricos, se aplicam também nas aulas de outras disciplinas ou nos projetos multidisciplinares, [...]. (HURRELMANN, 1994, p. 24)*³¹

A escolha de *materiais de leitura* deve ser criteriosa. Os livros escolhidos devem estar adequados à faixa etária do aluno, ao seu nível de desenvolvimento de leitura e ao seu interesse temático. Para estimular a leitura e dar suporte a ela, textos técnicos devem estar ao lado dos textos de ficção, textos audiovisuais podem ser utilizados.

A *forma de leitura* deve ser “identificadora e exploratória de um lado, e informativa do outro”. A escola deve dar liberdade ao adolescente em seu contato com o livro, oportunidade de estar a sós com ele.

³¹ Die *Handlungsfelder der Leseförderung* sind demnach nicht nur der *Deutschunterricht*, sondern gleichsam in konzentrischen Kreisen um ihn herum gelagert auch der *Unterricht in den verschiedenen Fächern* oder in fächerübergreifenden Projekten, [...].

4.1.3 Condições de sucesso para o estímulo à leitura

Hurrelmann (1994) sugere alguns aspectos considerados por ela de grande importância, que deverão ser trabalhados, para preencherem didaticamente os “pontos cegos” do ensino de leitura. São eles:

1. Crianças e jovens de hoje vivenciam *a escola*, em sua grande maioria, *como uma das ilhas de sua experiência de vida*. As relações com outros espaços vitais – como por exemplo família, cultura jovem, mundo do consumo e da mídia, geram um conflito de orientação no jovem. A escola deveria “ser ela própria um dos mais importantes, se não o mais importante espaço vital para os adolescentes, um espaço formado com consciência e competência”

Experiências de leitura, na escola, têm um valor próprio. Elas não têm seu significado reduzido, pelo fato de a leitura não ser transportada incondicionalmente para o cotidiano familiar dos adolescentes, para suas atividades de lazer, para outras mídias ou para a cultura dos grupos de mesma idade. (HURRELMANN, 1994, p.25)³²

2. Todas as crianças precisam de uma aula de estímulo à leitura, entretanto ela deve ser *específica para o grupo alvo*. Pois as crianças são diferentes entre si (talentos e competências) além de virem de contextos familiares também diversos. Os professores devem considerar essas diferenças de condições durante as aulas de literatura e adequá-las à aula em relação à escola e sua clientela, ao mesmo tempo em que una e ofereça métodos diferenciados.
3. Homens e mulheres, moços e moças, meninos e meninas têm uma relação de leitura diferenciada. Enquanto meninos lêem menos e preferem textos técnicos, meninas lêem mais e preferem textos de ficção. Sendo assim, elas aproveitam mais das aulas de literatura, pois estas, no geral, dão preferência aos textos de ficção. Até agora não se começou a pensar num *estímulo à leitura diferenciada pelo sexo*.

³² Leseerfahrungen in der Schule haben einen Eigenwert. Sie werden ihrer Bedeutung nicht dadurch gemindert, dass das Lesen vielleicht nicht umstandslos in den Familienalltag der Heranwachsenden, in ihr individuelles Freizeitverhalten, in den sonstigen Medienkonsum oder in die Kultur der Altersgruppe zu überführen ist.

Pesquisas acusam ainda que crianças de classes sociais mais baixas, não usufruem o mesmo que as crianças de melhor nível social. Entretanto, nestas pesquisas não foi avaliada a *qualidade das aulas de literatura*.

Estudos da Universidade de Colônia trazem resultados animadores a respeito da aula de literatura. Através de questionamentos concretos a respeito de como as crianças vivenciam a literatura, propõem uma aula ajustada à criança e que ofereça uma orientação de leitura e dos livros. Práticas como: escolha coletiva da leitura, leitura do livro todo, avaliação dos livros, compartilhar na sala de aula as leituras feitas em casa, sugestões para a leitura nas horas de lazer, todas, motivam as crianças a trabalhar com mais profundidade e criatividade até mesmo nos livros que lêem nas horas livres, pois crianças estimuladas nas aulas de leitura aproveitam melhor da leitura também em seu tempo livre.

Pode-se então afirmar que estímulo à leitura é uma provocação para profissionalismo dos professores de literatura, para que estes trabalhem literatura não como uma disciplina, mas como uma necessidade da criança, que desperte a curiosidade e proporcione uma libertação pessoal e de competências sociais. “O estímulo à leitura talvez necessite menos de ciência literária que de didática, mas uma pedagogia de alto nível profissional.” (Ibidem, p.26).³³

4.2 Melhora nas estratégias de autonomia de aprendizado e estratégias de leitura

4.2.1 Estratégias de Autonomia de aprendizado

Ao se propor discorrer sobre estratégias de autonomia e aprendizado, deve-se antes refletir sobre o que se entende por “aprender”. Neste contexto, “aprender” é o processo de acrescentar algo novo aos conhecimentos já adquiridos, integrando-os a algo já conhecido. Para que o aluno alcance sucesso em seu aprendizado, é necessário que além de motivado, ele tenha uma experiência na aprendizagem, e um posicionamento em relação a ela. Aprender é um processo ativo, no qual o aprendiz tem sua parcela de responsabilidade. O papel do professor não é mais de detentor do saber, e sim um mediador e facilitador. Ele trabalha com

³³ Leseförderung braucht vielleicht weniger Literaturwissenschaft als Didaktik, aber eine Fachdidaktik von hoher Professionalität.

estratégias de aprendizagem que auxiliam o aluno a assumir uma autonomia sobre seu aprendizado.

Nessa circunstância, não é cabível uma aula onde o professor detém todo o saber, o que gera uma aula centrada na sua pessoa. Ele é o responsável por transmitir seus conhecimentos aos alunos, que os recebem passivamente. É a chamada “aula tradicional”. Com as mudanças sofridas pela criança e pelo jovem de hoje, não se concebe mais uma aula tradicional, como ministrada há décadas atrás. Em seu artigo “Veränderte Jugend – veränderte Schule?” Bohnsak e Nipkow (1991, p. 20) defendem que a vida da juventude de hoje, tem um caráter de individualidade e grande independência. O relacionamento de filhos e pais é caracterizado por mais liberdade e distanciamento entre si. O jovem não se orienta mais pelos pais, e sim pelos seus amigos, pelos de mesma idade. Assim sendo, os autores apontam duas conseqüências para a escola e a aula:

a) a liberdade e a autodeterminação que o jovem tem fora da escola deve ser aproveitada construtivamente na sala de aula;

b) na escola, deve existir a possibilidade de tomadas de decisões em conjunto sobre questões práticas referentes à escola e à aula.

O papel do professor e do aluno é redefinido e assume uma nítida mudança: à medida que o professor deixa de ser o centro e condutor da aula, o detentor do saber ele encoraja o aluno a assumir seu papel no processo da aprendizagem e conseqüentemente dividir com o professor as tarefas que esse deixou de assumir sozinho. Assim o papel do professor se divide em: ser um moderador da aula, condutor de “estações de aprendizado” (*Lernstation*), trabalhar situações de aprendizado, ser um companheiro e auxiliador dos alunos.

Se o professor não é mais o único a conduzir a aula, e sim conta com a participação dos alunos, esses por sua vez passam a assumir mais responsabilidade pelo seu aprendizado. Deixam de ser o objeto das atividades sugeridas pelo primeiro e assumem a posição de sujeito de seu próprio aprendizado. São pessoas independentes com capacidades de tomar decisões.

Falamos de estratégias de aprendizado quando o aluno assume o papel central de decisão sobre seu próprio aprendizado, tais como:

a) que ele quer aprender;

b) como será seu procedimento diante da aprendizagem;

c) quais materiais e quais meios serão utilizados para facilitar seu aprendizado;

d) quais estratégias serão escolhidas;

- e) se aprenderá sozinho ou com outros;
- f) como dividirá seu tempo de aprendizado;
- g) como controlará, se está tendo sucesso no seu aprendizado.

O próprio aluno é quem inicia seu processo de aprendizagem, quem o direciona, o organiza e o avalia. Para isso é preciso disciplina e vontade por parte do aluno. Infelizmente não encontramos no dia-a-dia de nossa sala de aula, alunos determinados a assumirem seu papel no processo de aprendizagem. No entanto o professor não deve se abater, e sim estar preparado a despertar nesse aluno a consciência sobre a importância que ele, e só ele tem sobre o seu aprendizado. Autonomia de aprendizado deve tornar-se o alvo tanto do professor como do aluno a ser construído e alcançado na sala de aula.

O professor deve preparar os alunos para utilizar estratégias de aprendizagem que os levem a uma autonomia, ou seja, “aprender a aprender”. O sucesso da teoria de autonomia está diretamente ligado a isso, há uma estreita relação entre a teoria de autonomia e o uso, pelo aluno, de estratégias de aprendizagem. E uma vez que o aluno tenha aprendido isso, ele as utilizará por toda sua vida tanto dentro da escola, em todas as disciplinas da sala de aula, como fora dela.

4.2.2 Estratégias de Leitura (a intermediação entre autonomia e o conhecimento)

Os estudos do PISA sugerem uma didática orientada para a construção das estratégias de aprendizado. Entre elas a aplicação de estratégias e técnicas de leitura que vão além de fazer resumos da história, perguntas sobre o texto, esclarecimentos de passagens não compreendidas. O aluno deve ser capaz de utilizá-las, de forma consciente e autônoma, durante o processo de leitura.

Uma das principais comprovações que podemos aproveitar dos resultados do Pisa é que “ler” e “compreender” podem ser aprendidos. Sendo assim, as estratégias de leitura assumem um grande valor para a didática e para a escola.

Como podem os leitores adquirir com sucesso as estratégias e utilizá-las no processo da compreensão? Heiner Willenberg tece reflexões sobre o desenvolvimento de estratégias de

leitura em seu artigo *Lesestrategien* (Estratégias de leitura) da revista *187 Praxis Deutsch* de setembro de 2004.

Willenberg parte do princípio de que aulas que se dedicam à leitura e às utilizações de suas estratégias devem escolher textos adequados à compreensão do aluno e aos objetivos de leitura. Existem sempre opções de utilização de estratégias de leitura, que serão ativadas de acordo com os diferentes objetivos e focalizações do texto.

No trabalho com estratégias de leitura é aconselhável:

- a) iniciar com a escolha de um texto, uma seleção, feita pelo professor e alunos;
- b) começar com as estratégias mais fáceis;
- c) procurar definições e exemplos próprios dos alunos;
- d) produzir folhas de resumos de atividades, com dicas que são fáceis de ser seguidas, entendidas e que estão sempre à mão dos alunos;
- e) treinar as estratégias aprendidas;
- f) intercalar a aula entre fases onde o professor orienta e fases onde o aluno apresenta as suas idéias e imagens criadas. Caso contrário, a aula fica monótona ou sobrecarrega o aluno;
- g) avaliar o desempenho em aberto, através das observações feitas das falas dos alunos ou sobre os textos que surgem a partir da leitura feita;
- h) iniciar, eventualmente, com textos que estimulem uma pré-orientação sobre o tema que será lido, fazendo perguntas, despertando o interesse do aluno.

O importante é que haja variedade nas aulas. O efeito surpresa é sempre motivador, ao contrário da aula enquadrada em uma "fórmula" onde o aluno decora a seqüência e sabe sempre o que vem depois.

Para o professor traz grande satisfação, saber que seus alunos utilizam as estratégias de leitura aprendidas na escola também fora dela, em situações diversas: seja profissionalmente, em testes, em situações particulares ou, em lazer. Essa visão didática prevê uma aprendizagem, que sempre acrescente alguma coisa, algo novo através das aulas e que isso permaneça para a vida dos alunos.

Para isso é preciso ensinar aos alunos estratégias concretas de leituras, que serão, quando necessárias, colocadas em práticas por eles.

Para se trabalhar com “estratégias de leitura”, deve-se partir do princípio de que as “estratégias de aprendizagem”, comentadas anteriormente, serão adotadas. Então pode-se afirmar que as estratégias de leitura configuram um método de leitura, que será aprendido

pelos jovens conscientemente e que será utilizado por eles em situações reais de necessidade. “Estratégias de leitura ajudam a descobrir um texto gradativamente”³⁴ (WILLENBERG 2004, p. 7):

- a) essas estratégias devem ser apresentadas e praticadas pelo professor repetidamente;
- b) professor e alunos devem estar de acordo com as atividades de leitura;
- c) o método é lento e continuamente assimilado pelo aluno;
- d) as estratégias se diferenciam conforme a idade do aluno;
- e) as estratégias ajudam o aluno a descobrir e redescobrir um texto.

Anna Uhl Chamot (1999) dividiu o processo de construção de estratégias de leitura numa seqüência de cinco etapas, esquematizada no Quadro 9 e explicada logo em seguida. Chamot aconselha que os alunos trabalhem sempre que possível em grupos, pois o diálogo é fundamental para estimular o processo de aquisição de aprendizagem.

Responsabilidade do professor que vai gradativamente sendo transferida	Responsabilidade do aluno que vai gradativamente sendo assumida
<p style="text-align: center;">Preparação</p> <p>Questionário de acordo com as estratégias já aprendidas pelo aluno</p>	responder
<p style="text-align: center;">Apresentação</p> <p>apresentar modelos, como cartaz.</p>	se responsabilizar pela apresentação
<p style="text-align: center;">Prática</p> <p>preparar perguntas, folhas de trabalho, dar “feedback” aos trabalhos feitos.</p>	elaborar a apresentação sob orientação do professor, aos poucos eles vão aumentando a independência e ficando livres para assumirem a responsabilidade com novos textos.
<p style="text-align: center;">Avaliação</p> <p>das estratégias praticadas</p>	o grupo assume gradativamente a auto-avaliação.
<p style="text-align: center;">Transferência</p>	o aluno está preparado para aplicar as estratégias aprendidas em outros textos, em outras matérias e situações.

Quadro 9: Construção de estratégias de leitura segundo Chamot

Fonte: WILLENBERG 2004, p. 8.

³⁴ Lesestrategien helfen, einen Text nach und nach zu entdecken.

4.2.2.1 Preparação – ativar pré-conhecimentos do aluno

Não é preciso sobrecarregar o aluno com muitos métodos nem querer que ele tenha o mesmo repertório que o professor. Uma maneira simples é preparar questionários com a função de descobrir o repertório que o aluno já possui e observá-lo.

Afflerbach e Pressley (1995) acreditam que o leitor é treinado a pensar enquanto lê alto. Para isso desenvolveram as seguintes atividades:

- a) ler lentamente;
- b) olhar novamente para o texto;
- c) ler para si, em voz alta, um trecho do texto;
- d) fazer uma pequena pausa, dar uma olhada geral;
- e) mudar o foco, de rápido para lento, ou vice-versa;
- f) ler o texto uma segunda vez;
- g) sublinhar palavras-chave;
- h) quando possível, construir uma suposição, criar hipóteses.

4.2.2.2 Apresentação – ampliação e integração de uma estratégia de leitura

A leitura se inicia pelo nome do autor, o título do livro e sua época de publicação. Esses três itens apresentam ao aluno uma orientação da leitura que será feita e o desperta, o estimula para o seu pré-conhecimento sobre o assunto.

Num primeiro nível de leitura, é importante que o aluno identifique as palavras-chave e as entenda, para que o texto seja compreendido sem deturpações. Neste caso, talvez o professor deva observar se o aluno apresenta alguma dúvida de vocabulário e explicá-la. Portanto, a primeira leitura é uma leitura lexical sem grandes complicações. Em outras palavras, é uma leitura rápida, na qual o aluno faz seu primeiro contato com o texto.

Dessa atividade, surgem algumas conclusões rápidas, que são chamadas pelos especialistas de “inferências”. Ou seja, o aluno preenche, automaticamente, as lacunas deixadas pelo narrador, tendo como base, na maioria das vezes, as informações oferecidas pelo próprio texto. O leitor procura por informações que respondam a seus questionamentos e

às suas dúvidas. Obter as conclusões da leitura é uma atividade com características diversificadas e dependentes do conhecimento do leitor.

No decorrer do primeiro parágrafo o aluno vai se orientando baseado na descrição que é feita, construindo esquemas mentais de quem são as personagens, onde estão e o que fazem. Isto é, ele constrói uma vaga apresentação da situação, cria hipóteses.

Essa orientação engloba as personagens, o local e quase sempre um motivo simples. Primeiramente, desenvolve-se o esquema mental. Esse será apresentado no decorrer do texto e, gradualmente, preenchido e esclarecido.

Ao realizar uma segunda leitura, dessa vez ela deverá ser mais intensa, tentando focalizar o texto e buscando nele as informações que respondam às hipóteses anteriormente criadas. Deve-se lançar o olhar na sintaxe, e na semântica do texto. As frases do texto devem fazer sentido entre si.

Quando o texto é interrompido, podemos fazer uma suposição do que trata a história ou a que gênero se refere, antes mesmo que a tenhamos lido por inteiro:

- a) será ela um crime, e os protagonistas são detetives?
- b) será um romance histórico que fala da sociedade?
- c) ou é o início de um livro de aventuras?

Construímos, assim, uma síntese que conecte o conhecimento que temos sobre os diferentes tipos de textos e o nosso hábito de leitura. Esperamos uma seqüência que toque nossa experiência e também nosso sentimento. Não existimos apenas dos entrelaçados de nossos conhecimentos, mas também de nossos sentimentos. É preciso haver uma interdependência entre eles, a fim de que existam e possam agir. Emoções reagem num contexto e estão relacionadas a ele: ao fazer a suposição da história, somos tocados por um sentimento de interesse e curiosidade pela obra para ver como ela se desenvolverá.

Esses passos estão resumidos no “Pôster de Leitura”. Para esta fase é necessário preparar materiais que ajudem o aluno a aplicar as estratégias de leitura em situações concretas.

PÔSTER DE LEITURA	
Fase de leitura	Atividade da leitura
Antes da leitura texto: palavras-chave título, autor, aparência do livro, eventualmente a temática	ativar o pré-conhecimento, ganhar as primeiras orientações
Durante a leitura texto: parágrafos texto: ir além dos parágrafos, ex.o capítulo	esclarecer o significado das palavras de acordo com a necessidade, imaginar, fazer as inferências, conhecimento: montar esquemas, estar aberto para a emoção, ativar conhecimento do texto (criar um esquema mental) <i>quando necessário</i> focalização durante a leitura: observar a sintaxe, semântica, fazer uma leitura pausada, inferências, ler em voz alta. conexão entre os parágrafos, construção do esquema mental (todas as personagens, local, motivo) focalização durante a leitura: ganhar uma visão geral, voltar ao texto.
Depois da leitura texto: o texto todo.	segunda leitura: estruturação, criar sínteses: através da escrita do resumo se aprofundar na compreensão do texto. comparação com um segundo texto

Quadro 10: Pôster de Leitura

Fonte: WILLENBERG, 2004, p.10

4.2.2.3 Prática – folhas de atividade – princípio do “feedback”

4.2.2.3.1 Folhas de Atividade

Apresentamos logo abaixo um exemplo de folha de atividade baseado no projeto de Souvignier, Küper e Gold (2003), que se ocupou com os primeiros passos do processo de pré-orientação baseado no título do texto.

Encontramos nesse projeto e no exemplo exposto abaixo algumas questões importantes, com as quais o método pode ser aprofundado:

- a) explicação da razão;

- b) orientação temporal;
- c) aprendizado ativo dos termos;
- d) possibilidade de formulação própria;
- e) pressuposição baseada no título, que será exercitado como introdução da folha de atividade.

Folha de instrução (versão do aluno)	Folha de instrução (versão do professor)
Método de dedução 1:	Método de dedução 1:
Observação do título.	Observação do título!
O método de dedução 1 faz parte do método _____	O método de dedução 1 faz parte do método de compreensão.
Evolução: Eu utilizo o método de dedução 1, quando a partir do título surge a primeira questão: _____ _____	Evolução: Eu utilizo o método de dedução 1, quando a partir do título surge a primeira questão: O que eu já sei sobre o tema do texto?
Ou _____ _____	Ou: Do que se trata o texto? Durante e após a leitura observo no texto se minhas pressuposições estavam corretas!
Quando devo utilizar o método de dedução? _____ _____	Quando devo utilizar o método de dedução? Utilizo-o antes de ler o texto.
Por que devo observar o título? _____ _____	Por que devo observar o título? Creio que pouco antes da leitura devo refletir sobre ele, pois me ajuda, durante o processo da leitura, a compreender melhor a história.

Quadro 11: Folha de Atividade – Observação do Título

Fonte: WILLENBERG, 2004, p.11

4.2.2.3.2 Processo de “feedback”

Esse processo ajuda na compreensão da leitura, a pensar “alto” sobre ela. Nele os alunos trabalham em grupo e compartilham entre si as conclusões e pensamentos que tiveram. A grande vantagem de se trabalhar assim, é que no trabalho em grupo os alunos estão num mesmo nível de conhecimento, um não inibe o outro, além disso, o aluno mais rápido, pode

ajudar o que é mais lento. Ambos aprendem na troca de experiências e compreendem melhor a leitura.

4.2.2.4 Avaliação

Na seqüência do método de Chamot, após a leitura é realizada a avaliação segundo as estratégias de leitura apresentadas. Não entraremos em detalhes sobre ela, mas vamos passar para a 5ª fase, que é a de transferência. Ela também pode funcionar com uma avaliação.

4.2.2.5 Transferência (para novos textos)

Novos textos apresentam mudanças de estratégias e despertam diferentes interesses pela leitura e pelo seu conteúdo. Primeiramente, a leitura trata de sondar temas novos e interessantes. Para isso os indivíduos desenvolvem suas próprias estratégias de leitura e percebem que essas competências são aplicadas em novos textos e novos problemas.

O método de transferência pode ser aplicado em diferentes temas e o leitor reconhece que cada texto demanda, para sua acessibilidade, escolhas diferentes. Assim fica claro que um texto jornalístico e um texto literário, apesar de exigirem diferentes estratégias de leitura, pertencem à mesma família chamada *texto*.

Para ambos os textos a orientação a partir do título permite ao leitor que faça suposições sobre o que vem a ser a história que será lida. As lacunas encontradas devem ser preenchidas por inferência. A cena deve ser clara e para isso exige-se a formulação de um esquema mental.

Para entender o texto, é preciso também utilizar a estratégia da observação. Por que as personagens desse trecho estão pensando, refletindo, agindo ou dialogando? O que está para acontecer? Como é a linguagem? Há ironia, suspense? Comparação ou metáfora? E o tempo verbal, qual tempo predomina?

No texto literário é importante criar uma cena completa diante dos olhos. Uma segunda ou terceira leitura deve ser feita a fim de que o leitor compreenda o sentido central do

texto e avalie se suas pressuposições estavam corretas. Os parágrafos devem fazer sentido entre si para que o leitor perceba que compreendeu o texto, criar um sentido interior.

A dificuldade que o leitor pode enfrentar não é a utilização das estratégias, essas ele considera úteis e de aspectos importantes para criar coesão entre os parágrafos. Mas o que ele considera delicado é a avaliação das imagens. A literatura permite e exige que se percebam os diferentes sentidos que o texto oferece, as diversas compreensões que se faz a partir dele:

a) a grandiosidade, o sentimento que move as pessoas, a individualidade do amor e da natureza, a interferência do governo, da política e seu reflexo na vida cotidiana das pessoas;

b) um “eu” pode demonstrar seus sentimentos através das imagens que projeta, dos atos que são descritos, dos silêncios, das lacunas que o autor cria, para nelas o leitor projetar suas suposições.

Para ampliar a compreensão, geralmente é preciso dar continuidade à leitura, como, por exemplo, ler o capítulo todo de um livro. Essa continuação da leitura, também deve ser feita baseada nas estratégias, como comparação, focalização, suposição, criação de imagens internas, entre outras. Não é indicada a leitura extensiva, ou seja, do livro todo, ou de textos mais longos em sala de aula. O melhor é que essa última etapa ocorra fora dela, por exemplo, em casa, na biblioteca, ou em qualquer outro local que o leitor escolher.

4.2.2.6 Motivações para a prática de aula

Willenberg seleciona atividades de quatro estudiosos: Bimmel, Bremeric-Vos Souvignier e Müller - Röbbeln como um resumo de suas experiências com seus alunos, que mostramos no Quadro 12. É uma seleção de atividades práticas no âmbito de leitura e compreensão de textos que devem auxiliar o professor nos momentos de dificuldade quando trabalham a capacidade complexa que é a competência leitora. Para identificar a origem da atividade, marcamos com as letras “B” quando a atividade foi sugerida por Bimmel, “B-V” pelas sugeridas por Bremeric-Vos, “S” para as de Souvignier, “M/R” para as de Müller - Röbbeln e “W” para as do próprio Willenberg.

Antes da aula	cinco tipos de anotações: M/R ! isso acho interessante. ok isso já sei ? isso quero perguntar ?? isso não entendi :-) sobre isso quero falar
Níveis de leitura Antes da leitura	ESTRATÉGIAS para os alunos
ativar o pré- conhecimento	Observe o título! B / S Faça para você observações gerais claras! (faça um roteiro)B O que você já sabe sobre o tema? B-V
Durante a leitura	
um único parágrafo palavras, frases, figuras	Deduzir os seus significados a partir do contexto. B Sublinhe lugares importantes, procure palavras-chave. B Quais são as palavras, expressões, frases mais importantes do texto? (ou melhor, qual parágrafo expressa a idéia central) B-V Imagine um trecho do texto, faça uma imagem dele, se necessário. S Fique claro para você, quais são as palavras-chave em geral. W Atribua significados às palavras ou trechos principais. W

Quadro 12: Atividades Para Praticar Estratégias de Leitura

Fonte: WILLENBERG, 2004, p15.

4.2.3 Leitura comparada – o desenvolvimento de estratégias de leitura *por meio da comparação*

Juliane Köster e Kaspar H. Spinner em seu artigo “*Vergleichendes Lesen*” (Leitura comparada) publicado na *Praxis Deutsch* 173, defendem que atividades baseadas na comparação da leitura são motivadoras e apropriadas para a utilização de diferentes estratégias de leitura. A comparação oferece ao leitor a possibilidade de estabelecer relações num dado contexto e com isso estabelecer pontos de compreensão. Além disso, a comparação exige a conexão de partes do texto e a produção de resumos, portanto uma qualificação para formação do letramento do aluno.

Outro aspecto importante da comparação, apontado por eles, é que ela estimula o pensamento e a descoberta, promove o reconhecimento e a designação de semelhanças e

diferenças, desenvolve um olhar tanto para os detalhes como para uma visão geral. Entretanto a comparação não é importante apenas para desenvolver o reconhecimento, é também um estímulo para um processo criativo.

A comparação pode ser feita de diversas formas: entre uma figura e um texto, entre textos diferentes, entre trechos do mesmo texto, entre um romance e o filme que foi feito dele, entre outros.

O trabalho de comparação pode ser um método que ofereça ao aluno a possibilidade de utilizar mais de um sentido. Sendo assim, a leitura comparada é também uma metodologia adequada em aulas orientadas para produção, defendida pelos especialistas para melhorar a motivação da leitura.

Por exemplo, Klaus Metzger (2002) propõe uma prática de aula para alunos da terceira ou quarta série onde uma poesia de Brecht *Der Rauch* é comparada com outras poesias e com pinturas. O aluno, ao confrontar a poesia com um desenho feito por ele, consegue reconhecer e designar rapidamente semelhanças e diferenças. Esta atividade é seguida com a comparação de outras poesias que também abordam o tema “casa”, “lar”. Segundo Metzger, a grande vantagem de atividades como esta é que o professor fica em segundo plano, reduz seu tempo de fala, pois as longas explicações e as muitas perguntas tornam-se desnecessárias à medida que leva o aluno a pensar e refletir sobre o texto.

4.2.3.1 Características da comparação

Algumas características da comparação fazem com que ela seja de grande valor para uma aula de literatura. São elas: *contraste, focalização, desenvolvimento de questionamentos, instrução e liberdade*, comparação como *construção* e como *auxílio na argumentação*

Através do *contraste* percebe-se com clareza, muitas vezes, a particularidade de uma obra. Por exemplo, reconhece-se a novidade numa lírica de Goethe quando se tem por base uma poesia de outra época.

A *focalização* é uma característica básica da comparação. Pois toda comparação é sempre feita sobre aspectos pré-determinados. O aluno percebe que a análise segue uma orientação. A focalização agrupa a direção do olhar e pode assim estimular diferentes observações.

Além disso, a comparação desperta para novos *questionamentos* e levantamento de hipóteses. Com isso é possível comparar diferentes versões de uma mesma fábula, que variam de acordo com o contexto social em que ela aparece e talvez até encontrar algumas repostas a partir dos questionamentos e hipóteses.

Uma vantagem significativa da comparação é que ela apresenta uma combinação de *instruções* precisas num contexto de *liberdade*. A partir das instruções, o aluno sabe o que deve fazer, isto é, encontrar pontos de comparação e reconhecer neles semelhanças ou diferenças. Essa é uma tarefa, que é dada ao aluno e ele dispõe de certa liberdade para realizar sua própria descoberta.

Quem compara, escolhe objetos comparáveis, focaliza sobre aspectos de comparação e estabelece semelhanças e diferenças e assim amplia sua capacidade de *construção*. A comparação é bastante utilizada quando se fala das características das épocas, por exemplo: impressionismo e expressionismo.

Finalmente, a comparação possibilita a pressuposição de *argumentações*. Isto pode ser observado no dia-a-dia. Alguém diz “achei o livro muito interessante”, outro reage “eu não”, então o primeiro contra-argumenta “mas quando você compara com....., então deve concordar que ...”

Contudo, a comparação não possibilita apenas as justificativas de opiniões, pode também destacar características específicas diferentes. Assim, ajuda a diminuir o risco de preferências subjetivas e facultativas durante as aulas de literatura.

4.2.3.2 O que se deve saber sobre comparação

4.2.3.2.1 Fundamentos cognitivos

A resolução de problemas, para a psicologia cognitiva atual, desempenha um papel que tem sido bem discutido. Argumenta-se que quando uma pessoa está diante de um novo problema, ela geralmente percebe o que é semelhante, compara (frequentemente de forma inconsciente) entre o conhecido e o novo e extrai daí uma solução.

Uma metodologia de aula que se baseia no reconhecimento da psicologia cognitiva, lida com situações de aprendizagem que facilitam a descoberta de soluções de problemas.

A comparação utilizada na aula de literatura, entretanto, dá mais ênfase às diferenças do que às analogias. As diferenças chamam mais atenção do que as semelhanças. Utiliza-se a comparação, porque provoca uma averiguação das diferenças e estimula o pensamento e a descoberta. O que é conhecido é registrado na analogia e sobre esta transparência o novo ganha um contorno definido.

As atividades de comparação são, portanto apropriadas para a análise de textos, porque elas estimulam a observação das particularidades. Ao mesmo tempo elas promovem a formação de conceitos abstratos, e na verdade, de duas formas: por um lado deve-se, ao comparar, sempre encontrar expressões lingüísticas para as diferenças percebidas intuitivamente, [...]. Por outro lado devem-se condensar as observações das particularidades em características gerais,... (KÖSTER; SPINNER, 2002, p.9)³⁵

4.2.3.2 Comparação implícita e explícita

Podemos diferenciar entre comparação explícita e implícita. A comparação explícita é um método importante de ajuda, quando as exigências para uma comparação implícita ainda não são suficientes. Assim, o aluno pode perceber a sintaxe elíptica em um texto de propaganda, quando o slogan for reformulado numa frase completa e depois comparado com a variação do original.

A comparação implícita e explícita nem sempre são separadas uma da outra, e em uma aula de literatura, geralmente a primeira conduz à segunda. Pode-se perceber como uma leitura anterior influencia na interpretação de um texto novo, assim como a formação de pressuposições, depende das leituras já realizadas. Por outro lado, o trabalho com comparação explícita pode servir de base para uma futura comparação implícita. Pensemos na função do ambiente interno e externo de um romance sendo comparadas quando o analisamos. Pode acontecer, que o aluno, ao ler um texto novo, perceba intuitivamente a importância do espaço e das mudanças do mesmo.

³⁵ Für die Textanalyse sind Vergleichsaufgaben vor allem deshalb günstig, weil sie dazu anregen, auf Einzelheiten aufmerksam zu werden. Zugleich fördern sie die abstrahierende Begriffsbildung, und zwar in doppelter Weise: Einerseits muss man beim Vergleichen immer wieder sprachliche Ausdrücke für intuitiv empfundene Unterschiede finden, [...]. Andererseits fasst man Einzelbeobachtungen zu übergreifenden Charakterisierungen zusammen, ...

4.2.3.2.3 Fundamentos estéticos

A importância da comparação para a aula de literatura se deve ao fato de que textos literários, através de sua característica ficcional e imaginária, provocam uma leitura comparada. Eles utilizam elementos conhecidos da vida e proporcionam, ao mesmo tempo, uma experiência com uma realidade diferente. Encontramos essa característica na metáfora. Ela conecta o conhecido e logo o desvia de seu significado.

Para a didática de literatura, estas teorias são motivos de reflexão, principalmente após o surgimento da estética da recepção nos anos de 1970. Hoje, aspectos da intertextualidade tornaram-se importantes para uma nova orientação para a literatura; um texto é compreendido como continuação da leitura de outros.

4.2.3.2.4 Objetivos

Quem compara, deve saber o que faz. Para a comparação ser um método de treino significativo, deve-se ter claro o seu objetivo, ou seja, saber o que será reconhecido e compreendido através da comparação. Isto é de grande valia, principalmente quando confrontamos textos diferentes: dois textos, ou partes do texto, ou o texto e a produção do aluno, o texto e a vida.

4.2.3.3 Formas da comparação

A comparação pode ser realizada de diferentes formas, entre elas citaremos: intratextual, intertextual, intermédias, com o seu próprio mundo e com os resultados do método produtivo.

Intratextual

Este tipo de comparação consiste em confrontar partes de um mesmo texto: algo entre o início e o fim, entre a manifestação verbal e não verbal da personagem, diferentes personagens, ambientes, comportamentos das personagens, entre outros.

Numa visão didática da comparação intratextual, ela prepara para uma focalização de atenção de leitura. Tal focalização reduz a descrição, o que é para o leitor uma facilitação. Uma outra vantagem especial da comparação intratextual é que por um lado pode-se manusear de maneira concreta uma parte do texto, e de outro, esta comparação permite, ao mesmo tempo, uma visão geral. Ao entender os detalhes do texto, estimula-se a compreensão do todo.

Intertextual

Na comparação intertextual rompem-se as fronteiras do texto ampliando o campo da descrição. Ao invés de se trabalhar com um único texto, tomamos dois ou três, ou partes deles. É importante estabelecer temas, aspectos de comparação para que a relação entre os temas não se estenda demais e assim se perca. Esses pontos de comparação podem ser definidos quanto à forma ou ao conteúdo.

A comparação intertextual desempenha um grande papel em trabalhos sobre história literária, por exemplo, algo com poesias de diferentes épocas. Mas uma aula de história literária orientada não se contenta apenas com as diferenças encontradas, ela vai além e procura explicações extratextuais. Melhor ainda será se o próprio aluno for à busca dos esclarecimentos das diferenças.

A comparação intertextual também pode ser aplicada ao estudar as diferentes versões de um texto. É um recurso que chama a atenção do aluno sobre as normas de linguagem e ao mesmo tempo capacita-o para uma aula de redação.

Intermídias

A comparação do texto com outras mídias, como por exemplo com sua filmagem, desempenha um papel importante na aula de alemão, devendo ser obrigatória em alguns planos de aula. Uma filmagem moderna de um romance pode despertar o interesse pela leitura do mesmo e motivar o leitor a confrontar as partes que foram modificadas para obter a atualização.

Um outro caminho de motivação é a comparação da filmagem e as ilustrações de um texto literário. A obra de Lindgren oferece um amplo material, pois se apresenta em diferentes mídias. Por exemplo, no livro *“Ronja die Räubertochter”*, a ilustradora Ilon Wikland apresenta uma imagem de Ronja que é diferente da que aparece na filmagem da obra feita em 1984. Enquanto no filme a personagem usa cabelos longos e lisos, na ilustração, ela tem cabelos curtos e cacheados. Assim o aluno é confrontado com duas imagens diferentes da personagem literária, o que pode ser um pretexto para uma leitura detalhada do texto e levar ao conhecimento do leitor o fenômeno de lacunas no texto.

As comparações de poesias e pinturas são também bem conhecidas e podem ser utilizadas, conforme a profundidade, a partir dos primeiros anos primários. Por exemplo, uma comparação entre a voz da poesia com as cores da pintura da mesma, no sentido de provocar uma sensibilização estética.

Com seu próprio mundo

Nessas comparações são relevantes os questionamentos atuais da vida em sociedade, os fatos históricos e também a situação particular do leitor. Köster e Spinner ilustram essa comparação na autobiografia de Ruth Klüger. Consideram-na um exemplo de confronto com a poesia *“Osterspaziergang”*, da coletânea de *Fausto*, e o momento real de Klüger num campo de concentração. Diante do sofrimento existencial de fome, frio e espera, ela se apropria da parte do texto que narra o fim do frio e com ele dá veracidade ao fim de seu próprio frio. Klüger conecta os versos de Goethe que falam do recolher do inverno (*“Der alte Winter in seiner Schwäche/ Zog sich in raue Berge zurück”*) com a retirada do exército alemão. Ambos os textos são para ela como “um”. O texto da vida é como uma transparência sobre a qual se lê o texto literário. No campo da comparação de “textos da vida” e literatura, Klüger propõe duas hipóteses: de identificação e diferenciação.

Na identificação, o gelo que é liberado dos riachos e tempestades define a sua situação de vida, o poder libertador do sol também é eficaz sobre o seu momento.

A diferenciação aparece nos versos finais de *“Osterspaziergang”*, nos quais ela afirma que os incluiu, não porque fossem um final conhecido *“hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein”*³⁶, mas porque cada momento de clamor, do maior ao menor, teve para ela um sabor especial.

Fica claro neste exemplo, que Klüger compara os versos do poema com sua própria situação de vida e não com uma interpretação histórica do texto literário.

³⁶ aqui sou ser humano, aqui o posso ser.

Na aula, a comparação com o próprio mundo serve, no geral, para explorar o texto, e assim estabelecer relações com um conteúdo interessante.

Comparação com os resultados do método produtivo

Para a estética da recepção e para as aulas de literatura orientada para ação e produção, tornou-se um método importante a comparação do texto do aluno com o texto literário original. Assim compara-se a continuação de uma história, ou textos que foram preenchidos com o original e se verifica a plausibilidade, a voz e a qualidade estética. Quando a produção do aluno foi a continuação de uma ação, ou a redação de seu desfecho, pode-se ainda comparar as diferentes soluções que os alunos apresentaram.

Tal trabalho aprimora a conscientização do aluno sobre a estrutura da narração e desperta um interesse maior sobre o original como um objeto de comparação. A comparação da produção do aluno com o original é um meio de acessar a particularidade do texto literário.

4.2.3.4 Os perigos

A leitura comparada apresenta alguns perigos, divididos aqui em três campos problemáticos.

- a) Quando a comparação é feita com a própria experiência de vida, pode ocorrer uma “leitura conveniente” do texto através da observação seletiva. Para comparar um posicionamento reflexivo é portanto importante que não apenas as semelhanças sejam estabelecidas, mas também as diferenças.
- b) Alguns aspectos do ponto de vista são revelados na comparação. Pode acontecer, por exemplo, que o aluno compare trivialidades ou insignificâncias. Para que isso seja evitado, Köster e Spinner (2002, p.13) sugerem que se delimite conscientemente o ponto de vista da análise e que não se despreze a complexidade de uma obra literária.
- c) Também pode ser estabelecido todo tipo de relação quando se trabalha com dois textos, de tal forma que resulte numa preferência. Portanto, a observação deve ser focalizada. Essa limitação, através da focalização, define o tópico da comparação.

Tais aspectos podem ser conteudistas ou formalistas. De acordo com o tópico da comparação alguns elementos do texto tornam-se mais ou menos relevantes. É interessante que o tópico não seja sempre dado pelo professor, mas que o aluno aprenda a encontrar uma focalização para a comparação. Dessa maneira pode ser provocado um método de conscientização da estrutura e produção de um trabalho comparativo.

4.2.3.5 Como se aprende a comparar

4.2.3.5.1 Tomar uma atitude solucionadora de problema

A disposição de estabelecer relações próprias, encontrar algo novo, fazer descobertas é condição para uma aula de leitura comparada. Aqui não basta apenas receber informações e aplicar práticas mecânicas. Não é à toa que as atividades do PISA de competência de compreensão do texto exijam operações comparativas. O mais importante num plano de aula é, portanto, como apresentar as tarefas, de tal forma que despertem interesse, talvez até vontade na resolução de problemas.

4.2.3.5.2 Observar e denominar igualmente as semelhanças e diferenças.

Decisivo para uma aula de leitura comparada é a capacidade de se concentrar sobre aspectos singulares de um texto. A metodologia, portanto, promove situações que provoquem tais observações. A percepção de diferenças intuitivas e paralelas pode ajudar na observação.

Tanto o reconhecimento quanto a designação devem ser exercitados cuidadosamente.

4.2.3.5.3 Sintetização da observação.

A simples designação de semelhanças ou diferenças é no geral pouco interessante. A comparação se fortalece somente através das interpretações das observações. Portanto deve-se

aprender a correlacionar as próprias observações com as dos outros. Em muitos casos, o aspecto da comparação determina o ponto de referência.

Sintetizar significa principalmente formar conceitos abstratos. Especificamente em trabalhos escritos de comparação, o texto deve ser apresentado de forma continuada.

Essa não é uma formulação fácil, porque na comparação, ao contrário de um texto qualquer, o trabalho não é um processo linear, mas uma troca de olhares aqui e ali, de um texto para o outro. Deve-se então mostrar ao aluno, como a observação fica mais fácil quando apresentada em forma de tabela, que será posteriormente transformada num texto contínuo. Isso pode ser construído de maneiras diferentes (mostrar as características singulares conjuntamente, ou apresentar a descrição do primeiro, depois do segundo texto e finalmente a comparação). O caráter construtivo da comparação pode ser assim claramente visualizado pelo aluno.

4.2.3.5.4 Encontrar o aspecto da comparação

Geralmente o tópico da comparação já é dado nas aulas (“comparem considerando o papel da comida”). Para uma competência própria e contínua na comparação, é importante que o próprio aluno aprenda a encontrar aspectos da comparação. Essa competência pode ser ensinada a partir das primeiras séries primárias.

4.2.3.5.5 Desenvolver questionamentos e dar-lhes continuidade

Na maioria dos casos, a comparação é interessante porque desperta para uma reflexão sobre grandes relações. Para isso é essencial desenvolver uma postura questionadora no aluno: “a que se deve as diferenças observadas? Sobre quais relações posso organizar minhas observações? Como as diferenças podem ser avaliadas?”

4.2.3.5.6. Entrar no círculo hermenêutico

As cinco competências parciais listadas acima podem causar a impressão de que tratamos de uma sucessiva construção de operações que devem ser assim percorridas. Esse pode ser o caso algumas vezes, mas para a comparação, assim como para algumas competências de compreensão, o indicado é que se processe de maneira circular: tem-se uma idéia generalizada do texto, tenta-se concretizá-la através das observações particulares, essas modificam novamente a visão geral e assim sucessivamente. O geral se explica a partir do singular e o singular a partir do geral. O aluno deve aprender a utilizar tais procedimentos conscientemente.

4.3 Melhora na motivação da leitura e no posicionamento para ler

Hurrelmann afirma, em seu artigo sobre “Estímulo à Leitura”, que a aula pode ganhar novos estímulos se proporcionar ao aluno condições de aprender com as “próprias mãos”. A leitura ganha um novo conceito, é identificadora e exploratória de um lado e informativa do outro (HURRELMANN, 1994). Afirma que a escola pode alcançar maior sucesso quanto ao estímulo e envolvimento do aluno com a leitura desde que proporcione uma aula ajustada à criança, orientada para alcançar todos os alunos e não apenas os mais privilegiados, e assim motivá-los a trabalhar com mais profundidade e criatividade.

Idéias de práticas de leitura, encontramos no artigo principal da *Praxis Deutsch* 123, “*Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*” (Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção) de Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner de janeiro de 1994.

Neste artigo, os especialistas discutem idéias que trabalham com o texto literário ao invés de simplesmente utilizá-lo em discussões e comentários ou atividades tradicionais como preencher lacunas, escrever histórias, mudar pontos de vista, resumir textos.

Este uso didático do ensino de literatura está ligado ao princípio pedagógico de “aprender a aprender”. Andreas Flitner levantou esta questão na sua palestra proferida em Jena “*Lernen mit Kopf, Herz, und Hand*”. Ele defende um aprendizado prático:

[...]‘aprendizagem prática’ deve lembrar que pensamento, ação e conhecimento são coisas interligadas... e que essa ligação é muito mais estimulante para crianças e jovens que para adultos, com sua lógica controlada e civilizada ... E que, [‘Aprendizado Prático’] significa antes de tudo encontrar caminhos para um saber, que não pode ser comunicado e ensinado, mas tem de ser vivenciado; trata-se de experiências que se tem com as próprias mãos, com os próprios sentidos, através da própria atividade. (Andreas Flitner : “Lernen ... mit Kopf, Herz und Hand” em ‘Lernen, Ereignis und Routine, Friedrich Jahresheft IV. Velber 1986, p. 9. comparar também com Neue Sammlung 30. JG./H. 1, 1990, bem como 33. JG/H 1, 1993 apud HAAS; MENZEL; SPINNER, 1994, p. 17).³⁷

A grande motivação de uma Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção é contemplar todos os tipos de alunos. Seu interesse está em despertar no aluno sentimentos, interesse, fantasia e estímulo à literatura. Ao contrário das aulas tradicionais que têm mais afastado do que atraído os alunos para a leitura.

A escola tradicional prioriza um pensamento analítico-reflexivo e, assim, um contato com a literatura. Uma aula de Literatura Orientada para Ação e Produção não pretende desprezar a construção do pensamento analítico, mas desenvolver contato com o texto literário através da sensibilidade, de boas experiências, afastando todo sentimento de frustração e de incapacidade.

A fundamentação didático-pedagógica está apoiada na teoria da literatura. A estética da recepção, que trata do processo de leitura, conclui “que a leitura não é apenas a extração de informações de um texto, mas que o significado de um texto é sempre criado junto com leitor”. (HAAS; MENZEL; SPINNER, 1994, p. 18)³⁸

³⁷ [...] ,*Praktisches Lernen*’ soll daran erinnern, dass Denken, Handeln, Wissen zusammengehört ... und dass für Kinder und Jugendliche dieser Zusammenhang viel drängender ist als für die Erwachsenen mit ihrer zivilisatorisch gebändigten Sinnlichkeit. ... Und es [das ,praktische Lernen’] heißt vor allem: Wege zu einem ,Wissen’ finden, das nicht gelehrt und zur Kenntnis genommen, sondern selber erlebt worden ist, zu Erfahrungen, die man mit eigenen Händen greifen, mit eigenen Sinnen vollziehen, mit eigener Aktivität bewältigen kann (Andreas Flitner: *Lernen ... mit Kopf, Herz und Hand*. In: *Lernen, Ereignis und Routine*, Friedrich Jahresheft IV. Velber 1986, S. 9. Vgl auch Neue Sammlung 30. JG./H. 1, 1990, sowie 33. JG/H 1, 1993

³⁸[...], dass Lesen nicht einfach Informationsentnahme aus einem Text ist, sondern dass der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen wird.

Assim a interpretação do texto não é única e fechada, mas considera a que aluno faz, motivando-o a novas leituras. O contato e o trabalho com o texto passam a ser uma “intervenção” e uma “desconstrução” de seu significado único e aparente unicidade.

Uma aula orientada para Ação e Produção baseia-se nas reformas pedagógicas atuais que censuram as práticas de ensino centradas no professor, como o detentor do saber, e organizadas através de perguntas e respostas que apenas uma minoria de alunos consegue resolver, os chamados alunos interessados.

É pré-requisito para uma aula baseada na autonomia do aluno, explorar as várias inteligências. Ser criativo, enfrentar desafios e buscar o equilíbrio de “se conectar sensibilidade com reflexão, fantasia com capacidade de formatação, percepção do outro com autoconsciência do próprio posicionamento. Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção está obrigada a atingir estes objetivos.” (Ibidem, p.19) ³⁹

A Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção entende que os alunos são diferentes entre si e, assim, ela deve ser planejada a fim de atender às diferentes inteligências existentes na sala de aula. Deste modo, enquanto um grupo de alunos está envolvido com uma pintura, outro pode estar escrevendo, outro encenando, e assim por diante.

Ao se estabelecer uma proposta que trabalhe com as obras de arte de maneira semelhante ao que se faz fora da escola, escolhemos os procedimentos: restauração, transformação e encenação.

Quando uma obra de arte é restaurada, faz-se a sua reconstrução preservando-a para que fique como no seu estado original. Para isto é preciso estudá-la minuciosamente, em suas partes, sem modificá-la.

A transformação é o procedimento que afasta da obra original. Por exemplo, Picasso, com a obra de Manet, *Café da Manhã ao ar livre*, produziu várias transformações a partir do original acrescentando sua criação. Também para isto é preciso um amplo conhecimento do original.

Há várias possibilidades de restauração e transformação. Encontramos diversos exemplos na música, na pintura, na tradução e na dramatização de romances, ao transformar um poema em prosa, na paródia, e assim por diante.

Durante as Aulas de Literatura Orientada para Ação e Produção não desejamos criar restauradores nem grandes obras artísticas. Mas proporcionar ao aluno um momento onde ele

³⁹ [...] sich Sensibilität mit Reflexion, Phantasie mit Gestaltungsfähigkeit, Wahrnehmung des Fremden mit der Bewusstwerdung einer eigenen Position verbinden. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ist einer solchen Zielsetzung verpflichtet.

é levado a repensar a obra, refletir sobre ela e ao mesmo tempo trabalhar sua criatividade. Queremos também esclarecer que nem sempre um procedimento produtivo é criativo.

Entre as operações unicamente reprodutivas-imitadoras e aquelas unicamente produtivas-modificadoras, existe uma gama de possibilidades de se ligar, inicialmente através de uma ação, com obras estéticas, e num próximo passo, de lidar com elas emocional e racionalmente, e até mesmo de forma criativa. (HAAS; MENZEL; SPINNER, 1994, p.20).⁴⁰

Alguns exemplos práticos para se trabalhar com literatura podem ser lidos na nossa tradução do artigo inserida como anexo deste trabalho.

4.3.1 A personagem literária

A aula de literatura pode também ser prazerosa e significativa quando oferece ao aluno a oportunidade de estudar a “personagem literária”. Hurrelmann (2003), em seu artigo *Literarische Figuren: Wirklichkeit und Konstruktivität* (Personagens Literárias: realidade e construção) aponta que a personagem do texto literário é o que mais atrai o leitor, o emociona e o envolve. O equilíbrio entre o conhecimento literário e o envolvimento emocional do leitor com a personagem, “a oscilação entre o distanciamento e a aproximação, formam o leitor competente e propiciam o prazer especial na leitura”. (HURRELMANN, 2003, p.4)⁴¹

Através do contato com a personagem podemos experimentar situações que na vida real seriam impossíveis, ultrapassamos nossos limites e os ampliamos. Este é o maior ganho que a literatura pode oferecer.

A personagem literária é definida como:

[...] toda pessoa fictícia de um poema, principalmente épico e dramático, também chamada de personagem, deve ser preferencialmente denominada ‘personagem literária’ a fim de diferenciá-la de pessoas reais e de personagens frequentemente apenas delineadas. (WILPERT, 1989, p.298 apud HURRELMANN, 2003, p.4).⁴²

⁴⁰ Zwischen den eher reproduktiv-nachgestaltenden und den eher produktiv-umgestaltenden Operationen gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, sich mit ästhetischen Werken zunächst handelnd zu verbinden und in einem nächsten Schritt emotional und gedanklich oder eben auch kreativ auseinanderzusetzen.

⁴¹ [...] das Pendeln zwischen Nähe und Distanz, macht schließlich den kompetenten Leser und den besonderen Lesegenuss aus.

⁴² [...] „jede in der Dichtung, besonders Epik und Drama, auftretende fiktive Person, auch Charakter genannt, doch ist die Bezeichnung ‚literarische Figur‘ vorzuziehen zur Unterscheidung von natürlichen Personen und den oft nur umrissartig ausgeführten Charakteren“

Apesar de sua importância para o leitor, ela tem sido pouco estudada. Deveria receber mais atenção da estética da recepção, da didatização e da psicologia literária. É o que Hurrelmann propõe nesse artigo: a discussão de se ampliar uma teoria da recepção baseada na compreensão textual, que seja orientada para a personagem através de justificativas, discussão de perguntas e novos estímulos:

- ele deve mostrar que o contato com a personagem é o mecanismo chave para uma leitura literária cheia de motivação;
- também mostrará como são vagos os conceitos que descrevem este processo (de ‘identificação’);
- ele finalmente enfatizará a necessidade de relativizar uma orientação “identificadora” cotidiana do leitor sobre as personagens, nas aulas de literatura, sucessivamente através de contextualizações de discursos literários específicos. (HURRELMANN, 2003, p.4).⁴³

A personagem do texto literário é o motivo principal desse artigo, complementarmente são abordadas as personagens das outras mídias, como TV, cinema, teatro. Para Hurrelmann, a reflexão contextual sobre as personagens literárias, o processo emocional e o fortalecimento da capacidade analítico-discursiva são uma contribuição importante da aula de literatura para o uso competente de outras mídias.

4.3.1.1 Leitores precisam de personagens

Como um autor consegue transportar o leitor para um mundo fictício, feito de palavras, e lá mobilizar seus sentimentos? É através da personagem literária. Compartilhamos as emoções das personagens e vivenciamos suas experiências sem que tenhamos de agir. Envolver-se com a personagem e com o seu destino é o que desperta no leitor os sentimentos durante a leitura. Por isso ela é elemento estrutural do texto.

As personagens aparecem nos dramas, nos textos épicos e nas narrativas. Elas têm a função de realizar a ação, modificar uma situação. Sofrem e reagem, têm um objetivo e agem.

43

- Er soll zeigen, dass die Kontaktaufnahme zu den Figuren der „Königsweg“ motivierten literarischen Lesens ist.
- Er wird aber auch zeigen müssen, wie vage die Begriffe sind, mit denen wir diese Prozesse beschreiben („Identifikation“).
- Er wird schließlich die Notwendigkeit betonen, eine alltagsweltlich- „identifikatorische“ Orientierung der Lesenden an den Figuren im Literaturunterricht sukzessive durch diskursspezifisch-literarische Kontextuierungen zu relativieren.

Nem sempre as conhecemos detalhadamente, com precisão, mas as evidências deixadas no texto são suficientes para que as entendamos.

A personagem se organiza, segundo uma visão estrutural e por sua representação textual e um repertório histórico de técnicas de caracterização.

A escolha proveniente de um desses repertórios é determinada historicamente, isto é, depende da formação do homem e do desenvolvimento de convenções literárias. As possibilidades de concepções de personagens são descritas por Pfister (1994, p.240), por exemplo, para o drama, baseado em quatro pares de oposições centrais: estática versus dinâmica, unidimensional versus multidimensional, fechada versus aberta e transpsicológica versus psicológica. (HURRELMANN, 2003, p.6).⁴⁴

Apesar de essas categorias serem originalmente para personagens no drama, nada impede que elas também sejam aplicadas para as da narrativa.

Vladimir Propp apresenta outra organização da personagem. Ao analisar os contos de fadas russos, Propp caracterizou as personagens de acordo com sua função, “baseadas nas ações dos protagonistas, que caracteriza a história do ‘herói’. Os principais são o ‘adversário’, o ‘presenteador’, o ‘ajudador’, o ‘procurado’, e o ‘falso herói’ (Propp 1972)”.⁴⁵ As personagens de Propp também podem ser encontradas fora dos contos de fadas, ou seja, nas narrativas e dramas, desde que nos preparemos “para ir além das apresentações concretas”.

O conhecimento estrutural da personagem é importante, entretanto o que motiva a leitura é a personagem em si e o desejo do leitor de vivenciar com ela a história. Assim como as narrativas e dramas precisam das personagens, o leitor também precisa delas. “Para os leitores, as personagens são a porta de entrada para o mundo ficcional, quem os ajuda a dar a verossimilhança ao texto” (Ibidem, p. 6)⁴⁶. O leitor se orienta na narrativa através das personagens e com elas vivem o mundo ficcional como se real.

Estudos⁴⁷, dentro de uma abordagem da estética da recepção, revelam que se envolver com a personagem é o que mais motiva o leitor e traz estabilidade à leitura. Leituras orientadas na personagem preparam o leitor para necessidades sócio-emocionais melhor que qualquer outra comunicação do dia-a-dia.

⁴⁴ Die Auswahl aus diesem Repertoire ist historisch bestimmt, das heißt abhängig von Menschenbildern und der Entwicklung literarischer Konventionen. Die Möglichkeiten der Figurenkonzeption beschreibt beispielsweise Pfister (1994, S. 240 f.) für das Drama über vier zentrale Oppositionen: statische vs. dynamische, ein- vs. mehrdimensionale, geschlossene vs. offene und transpsychologische vs. psychologische Figurenkonzeption.

⁴⁵ Ibidem p.6

⁴⁶ Für Leser sind literarische Figuren die „Türöffner“ zu fiktionalen Welten, da sie ihnen helfen, die Textwelt als eine reale zu imaginieren.

⁴⁷ GRAF;SCHÖN 2001, PETTE 2001, p.311 apud HURRELMANN, 2003, p.7

- O leitor encontra as personagens literárias liberado de suas próprias obrigações de agir;
- ele pode visualizar diretamente o interior da personagem, como sendo um parceiro real de interação;
- quanto a compreensão das personagens, ele, em grande parte, não trata apenas com o outro, mas também consigo mesmo. (HURRELMANN, 2003, p.7).⁴⁸

A criança, acostumada com a mídia que apresenta uma personagem pronta, muitas vezes não sabe como construir uma personagem através das palavras. É função de a escola ensiná-la através de aulas apoiadas no “estímulo à leitura” e “orientadas para ação e produção”.

O estímulo à leitura é um apoio a essa aprendizagem implícita. Para esse aprendizado, concorrem adicionalmente, todos os métodos que auxiliam a desenvolver a construção mental da personagem: que permitem sua visualização (como, por exemplo, através de desenhos, pinturas, brincadeiras de encenação), que lhe dão a palavra (como nos diários, cartas, diálogos), que permitem mostrá-la na percepção ficcional de outro (como em co-ator, ou do leitor, que pode se misturar com a personagem) – ou que possibilitam imaginá-la como um amigo real. (HURRELMANN, 2003, p.7).⁴⁹

Uma aula orientada, que ofereça a possibilidade de questionamento da personagem, de transformação e até uma interpretação da cena, capacita os leitores a aprender e a:

[...] compartilhar a realidade da personagem literária por um longo tempo, sem que eles e seus mundos se fundam com suas próprias experiências, é provavelmente um recurso importante para ambos: diferenciação da própria subjetividade e desenvolvimento de capacidade de julgamento. (HURRELMANN, 2003, p.10).⁵⁰

48

- Der Leser begegnet literarischen Figuren entlastet von eigenen Handlungsverpflichtungen,
- er kann in ihr Inneres unmittelbarer Einblick nehmen als bei realen Interaktionspartnern,
- er hat es beim Verstehen der Figuren zu einem erheblichen Teil nicht nur mit Fremdem, sondern auch mit sich selbst zu tun.

⁴⁹ Leseförderung ist eine Unterstützung solchen impliziten Lernens. Dem dienen außerdem alle Methoden, die helfen, Vorstellungen von den Figuren zu entwickeln: sie zur Anschauung zu bringen (z.B. durch Zeichnen, Malen, szenisches Spiel), sie zu Wort kommen zu lassen (z.B. in Tagebuch, Briefen, Dialogen), sie zu zeigen in der Wahrnehmung fiktionaler anderer (z.B. der Ko-Akteure oder der Leser, die sich unter die Figuren mischen können) – oder sie zu imaginieren als leibhaftige eigene Freunde.

⁵⁰ Dass Leser lernen, literarischen Figuren eine Zeit lang „Wirklichkeit“ zu erteilen, ohne sie und ihre Welten mit der eigenen Erfahrung schlicht in eins zu setzen, ist wahrscheinlich eine wichtige Ressource für beides: Differenzierung der eigenen Subjektivität und Entwicklung von Urteilsfähigkeit.

Hurrelmann finaliza o artigo destacando a importância de desenvolver e exercitar a competência entre “um equilíbrio de envolvimento e distanciamento” na relação com a personagem. As ofertas da mídia, que posicionam a personagem no centro da ficção, a trazem para um âmbito da realidade do receptor devido a um “envolvimento emocional” com ele. Este envolvimento emocional do receptor, “que tem uma predisposição ingênua do mundo” gera uma diminuição entre a fronteira da ficção e da realidade e uma “tendência em transformar personagens reais em personagens de ficção estilizados”. A literatura é a forma ideal para se ensinar esta competência “sem renegar o prazer estético”.

4.3.1.2 A atração e a atualidade das personagens de Astrid Lindgren

Em 2007, foi celebrado o centenário de Astrid Lindgren, o que trouxe seus textos à atualidade. Selecionamos o artigo “*Ich will gern sehen, was ich geschrieben habe*”: Astrid Lindgren zum 90. Geburtstag. (“Eu gostaria muito de ver, o que escrevi”: Astrid Lindgren em seus 90 anos), de Petra Josting (1997), que discorre sobre as vantagens de se utilizar a literatura de Lindgren em sala de aula.

Lindgren escreveu mais de 100 títulos. Sua obra encontra-se também em diversos tipos de mídia, como filmes, série de televisão, vídeos, gravações em fitas cassetes e até mesmo em CD-Rom. Entretanto, Josting afirma que o mais relevante na obra de Lindgren são as personagens, principalmente as protagonistas com sua ampla oferta de identificação e distanciamento.

No centro de suas histórias, Lindgren posiciona crianças que não representam um tipo comum, mas têm características individuais únicas. Todas as protagonistas revelam um amplo espectro de qualidades de caráter e maneiras de comportamento que proporcionam aos leitores infantis a possibilidade de se solidarizarem com as personagens, de as invejar ou as admirar.

Por meio do formato das personagens infantis, Lindgren capta os desejos, medos e conflitos das crianças. Ela compartilha de suas necessidades e preocupações, seus sonhos e desejos. Ao propor temas sobre o cotidiano das crianças ou interesses futuros, ela cria a chance de estimular o autodescobrimento através do processo de comparação com a personagem.

4.3.1.2.1 Identificação e distanciamento

As obras de Lindgren ofertam uma grande variedade de personagens. Há as personagens masculinas, por exemplo, Thomas, Michel, Birk, Jonathan, Karlsson. Thomas representa a figura clássica do detive que tudo sabe, é inteligente e bem sucedido. Michel, ao contrário, apesar de bem intencionado, nunca tem muita sorte em suas realizações. Birk, o amigo de Ronja, e Jonathan da obra *Os irmãos coração de leão*, fundem em si os comportamentos típicos femininos e masculinos, pois demonstram em seus pensamentos e ações tanto sensibilidade quanto coragem e determinação. Karlsson é o álter ego infantil, egocêntrico, preguiçoso e egoísta.

Entre as meninas protagonistas, prevalecem as ativas e as que conseguem se impor. Em primeiro lugar encontramos a original e poderosa Pippi. Na visão de Edström é uma personagem em contraste com Karlsson; para Hoffmann, ela personifica a “criança estranha”. Seus poderes nunca são utilizados contra outra criança, mas para justiça e para ajudar, em parte demonstra até uma certa preocupação maternal.

Maldita é ativa, corajosa e engenhosa como Lotta da obra *Krachmacherstraße*, (*A rua dos barulhentos*), Ronja vive num mundo cheio de aventuras e magia, alegria e tristeza, belezas e perigos. Personagens convencionais entre as meninas como Lisa, Mia-Maria, a irmã de Lotta, ou Annika são raras nas obras de Lindgren.

Para meninas adolescentes, a obra inicial de Lindgren, a trilogia *Kati* (1950-1954), oferece a possibilidade de identificação e distanciamento. Com esta literatura, Lindgren é precursora de uma “literatura para meninas”. No geral Lindgren concebeu personagens femininas (meninas) que devido a sua coragem, autoconhecimento, e capacidade de se impor, desviaram-se do papel convencional.

Personagens adultas também estão presentes, mas geralmente são secundárias tendo como uma de suas características a fusão de “feminilidade” e “masculinidade”. As crianças, por exemplo, encontram preocupação e compreensão tanto na figura da mãe, quanto na do pai, entre as personagens femininas e masculinas que com elas convivem.

A inovação de Lindgren aparece nos três romances “de fada” (*Märchenromane*) *Mio, mein Mio*; *Die Brüder Löwenherz* e *Ronja die Räubertochter* onde ela reduz a dicotomia entre o bem e o mal. Enquanto que em *Mio* as personagens ainda são claramente apresentadas em “preto e branco” em *Die Brüder Löwenherz* surgem entre os nobres personagens boas e más. Em *Ronja* finalmente não há nenhuma personagem principal estereotipada. A descrição

“preta e branca” é desmascarada pela recusa da realidade e de seus significados convencionais.

4.3.1.2.1.1 Cômico

Uma das qualidades das personagens infantis é possuir um lado cômico. Josting o divide em quatro tipos. A primeira situação cômica é a chamada “inesperada, surpreendente” que às vezes nos leva ao “cômico da libertação”. A segunda forma mencionada é “cômico da loucura, do absurdo, do invertido e excêntrico”. A terceira forma é o “cômico da cobiça e avidez”. Uma quarta forma pode ser chamada de “desencontros engraçados” devido ao desconhecimento de algo ou a certa ingenuidade.

Josting afirma a importância do cômico como um facilitador no distanciamento do leitor e em sua função de emancipar e integrar. Questiona, entretanto se as traduções conseguem apresentar todos esses elementos cômicos encontrados no original.

4.3.1.2.1.2 Desejos, medos e conflitos infantis

Duas necessidades básicas infantis ocupam lugar central na obra de Lindgren: liberdade e proteção. A liberdade que crianças como Lisa, Annika, Ronja ou Tjorven usufruem, só é possível devido ao amor e proteção que elas encontram na família. Se a criança não tem alegria ou proteção, seu mundo é marcado por sentimentos de tristeza e solidão.

O entretenimento preferido entre as personagens infantis é “brincar” e, geralmente na natureza, em espaços abertos e livres. Entretanto, crianças modernas têm pouco tempo para brincar, pois suas agendas estão comprometidas com outros afazeres, como aulas de língua estrangeira, de esporte e de artes.

Para saírem da rotina do dia-a-dia, festas e celebrações também são acontecimentos esperados com grande alegria e expectativa pelas crianças de Lindgren. As festas estão frequentemente relacionadas à comida. O consumo de doces e coisas gostosas ocupa nelas um papel importante. Comer não só para “matar a fome”, mas para ter prazer, pode ser interpretado como símbolo da “fome de vida” infantil.

Para ser uma criança feliz, é preciso também possuir animais de estimação. Esses, nas histórias, acompanham o crescimento das crianças e com elas mantêm uma estreita ligação emocional.

Mas as personagens infantis não vivenciam apenas momentos felizes no seu cotidiano. Fazem parte também de sua história horas de solidão, tristeza, ira e raiva. Lotta e Pelle, por exemplo, saem de casa por terem problemas com os pais. Ambas dão um passo em direção à autonomia, o que ameniza o conflito temporariamente. Entretanto, a solução do problema não está na separação dos pais, mas sim, na restauração do relacionamento amoroso. Histórias como as de Lotta e Pelle proporcionam às crianças a possibilidade de se confrontar com seus próprios conflitos interiores e assim desfazer medos já existentes. São também bons exemplos para pais e educadores.

Os três *Märchenromane* têm como tema central o medo e a necessidade de superá-lo. Ronja vence seu medo diante dos tabus e das forças da natureza. Mio supera seu medo e luta finalmente contra Kato. Todas estas histórias podem ao mesmo tempo trazer medo às crianças e compensá-las, dando-lhes coragem e confiança.

Experiências que as crianças vivenciam sozinhas, como doença, separação ou confrontação com a morte, não são ignoradas na obra de Lindgren. Krümel, por exemplo, enfrenta a morte do irmão. A morte, tema que foi, por muito tempo, tabu na literatura infantil, aparece em vários textos de Lindgren.

A atualidade e a atratividade das personagens de Lindgren são conseqüência da sua complexidade, além do fato de que elas combinam necessidades, medos e conflitos das crianças. Alunos que forem confrontados com as personagens, cuja ação e reação permitem diferentes leituras, por um lado terão a possibilidade de levar adiante o processo de identificação, de estabilização ou de questionamento. Por outro lado, o contato com essas personagens desenvolve a capacidade de entender o outro.

A leitura de Lindgren tem o potencial de estimular o aluno, e isto pode ser utilizado nas aulas de alemão. As histórias de Lindgren possibilitam o autoconhecimento, o contato com as próprias emoções, a antecipação de desejos da vida e uma compilação de novas experiências. Esses aspectos estimulantes de leitura têm sua origem na didática de literatura infanto-juvenil e desempenham um papel central na escolha de literatura para as aulas de língua e literatura.

4.3.1.2.2. “Receita de sucesso” de Astrid Lindgren

Quando questionada sobre a “receita de seu sucesso”, Lindgren responde que “é preciso apenas ter sido criança uma vez – e lembrar mais ou menos, como foi” (LINDGREN, 1978, p.24 apud JOSTING, 1997, p.15). A lembrança de sua própria infância contada sob a perspectiva de uma criança parece ser a razão de seu sucesso, ao mesmo tempo em que incapacita muitos adultos de entender seus livros.

Ela ainda afirma que se pode falar sobre todos os assuntos com as crianças, desde que se saiba *como* se fala, para que elas escutem. A particularidade deste *como* é reconhecido principalmente em sua linguagem e em seu modo de narrar, que se assemelha à linguagem falada. Além disso, as crianças se entusiasmam nas cenas nas quais o narrador se dirige a elas e as envolve nos acontecimentos. A linguagem rica em metáforas e melodia é também um destaque.

As situações e falas cômicas que estão relacionadas às personagens atraem as crianças. Histórias divertidas chegam a ser uma exigência infantil.

O espaço é outra característica importante. Ele provoca uma reação emocional nas crianças, conforme os protagonistas vivam na natureza, nas alturas, nos castelos, nos esconderijos, sobre o chão ou num mundo fantástico. As crianças têm a possibilidade de realizar seus desejos em um mundo próprio, que não se encontra mais ao seu redor.

Enfim, o sucesso de Lindgren é a somatória de tudo isto.

4.3.1.2.3. Lindgren em outras mídias

Com a justificativa “eu quero ver o que escrevi”, Lindgren demonstra seu interesse em ter seus livros adaptados para mídias audiovisuais. Ela mesma escreve várias adaptações de seus livros para o cinema e séries de televisão. Chegou até a escrever primeiro a “adaptação”, para só depois de um tempo escrever o livro. Foi o caso de *Ferien auf Saltkrokan*.

A reação dos críticos às filmagens dos livros não foi positiva. Enquanto que muitos de seus livros eram considerados obras literárias, os filmes eram “passa tempo”. Entretanto, nestas falas, encontramos nas justificativas uma visão conservadora e séptica sobre a mídia

audiovisual. Uma exceção foi a crítica sobre a adaptação de *Ronja die Räubertochter* (1983/84) que foi recebida com admiração.

Lindgren foi aqui novamente pioneira, ao utilizar diferentes formas de apresentação para sua obra: televisão, fitas cassetes, filmagens e peças de teatro. Essa abertura de Lindgren para novas mídias pode ser explorada em sala de aula. O confronto de sua obra escrita com a filmada pode enriquecer a sala de aula com novas idéias, e pode ser um material para trabalhar estratégias de comparação, além de possibilitar uma ocasião para se discutir educação de mídia e estética. Além disso, ouvir um texto, observar e interpretar a imagem de um filme, analisar a dramaturgia musical requerem as mesmas orientações e estratégias que ler e analisar uma mídia impressa.

Assim, Josting conclui seu artigo afirmando a importância de integrar o livro e a sua cultura com mídias audiovisuais. Como pode se notar no exemplo de Lindgren, a experiência da recepção dos alunos com diferentes mídias é de grande relevância nas aulas de alemão. Deve-se, portanto, considerar todas as mídias, com a preocupação de não se descuidar da mídia impressa.

Neste capítulo apresentamos algumas das discussões em pauta na Alemanha referentes ao processo do letramento. Nesse processo a leitura é considerada como uma prática cultural que tem como objetivo a formação de um leitor competente.

Para obter sucesso na formação deste leitor apontou-se a necessidade de refletir sobre algumas práticas escolares, entre elas, o *estímulo à leitura*, uma das condições básicas para o êxito do letramento e, fatores que o influenciam, destacando-se a família e a escola com seus campos de ação e métodos de incentivo.

O modelo de letramento alemão é desenvolvido a partir de pesquisas de socialização de leitura que considera, além da dimensão cognitiva, as dimensões motivacionais, emocionais e interativas como base para ativar o processo de aquisição de letramento, complementando, portanto, o modelo apresentado por Pisa.

Um aspecto importante para esse aprendizado é que ele ocorre dentro de um contexto de *autonomia de aprendizagem* que defende o ensino de *estratégias de leitura*. Essas deverão ser utilizadas conscientemente pelo aluno em todos os níveis escolares. Para o desenvolvimento dessas estratégias, indicou-se o emprego da *comparação* como uma técnica que facilita o aprimoramento de estratégias. Destacou-se também a necessidade de se ajustar as aulas aos alunos, proporcionando uma aula que seja *orientada para ação e produção* e assim contemple todos os alunos. Além disso, mencionou-se o papel da *personagem literária* e sua importância na melhora da motivação da leitura e no posicionamento para ler.

5. Considerações Finais

Nun aber wird der einsichtige Leser, welcher fähig ist, zwischen diese Zeilen hineinzulesen, was nicht geschrieben steht, aber angedeutet ist, sich eine Ahnung der ernsten Gefühle gewinnen, mit welchen ich damals Emmendingen betrat.⁵¹

J.W. von Goethe *Aus meinem Leben Dichtung und Wahrheit*, Buch XVIII

De acordo com o exposto, o estudo realizado pretendeu expor as idéias de alguns autores brasileiros e alemães sobre o letramento em leitura e literatura, numa perspectiva respectivamente histórica (anos 60 até 2004) e contemporânea.

Para entender a importância do letramento, realizou-se uma pesquisa entre os textos selecionados que procurou justificar sua necessidade e apontar fatores que intervêm no seu desempenho pleno. Entende-se por letramento a capacidade de ler um texto, entendê-lo e utilizá-lo no dia-a-dia para alcançar objetivos determinados. Ele é um pré-requisito básico para que o aluno possa continuar seus estudos de forma autônoma e para que se capacite a enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Entretanto, a importância do letramento vai além da capacidade de ler um texto e dele extrair informações e de inserção na sociedade. A leitura tem, conforme apontado por alguns pesquisadores abordados neste trabalho, dentre eles Hurrelmann e Spinner, o dever de estimular as pessoas em suas competências básicas, ajudá-las na formação de competência cognitiva, interativa, de linguagem e estética. Também deve delinear conceitos como empatia, compreensão do outro, desenvolvimento do “eu” e da identidade. O que faz dela o melhor instrumento para capacitar o indivíduo na compreensão de outras mídias e, assim, poder usufruí-las melhor, através de uma postura crítica e reflexiva. Para isso, conforme os autores pesquisados, a leitura de textos literários contribui para o desenvolvimento do letramento. Pois é no encontro com a literatura que podemos transcender os limites de nosso mundo,

⁵¹ The sagacious reader, who is capable of reading between these lines what does not stand written in them, but is nevertheless implied, will be able to form some conception.

O leitor sagaz, que é capaz de ler nas entrelinhas o que não está escrito nelas, mas entretanto implícito, estará apto para formar alguma concepção.

vivermos as experiências da personagem literária, como se nossas, e assim experimentarmos situações que jamais ocorreriam na vida real.

A partir dessa premissa, podemos afirmar que capacitar as pessoas com o letramento é torná-las competentes para participar em diversos campos da vida em sociedade.

Mas a quem cabe essa capacitação? A quem pertence essa responsabilidade? Alguns especialistas afirmam que a família é a primeira e mais importante instituição responsável pelo sucesso do letramento, pois a criança aprende a ler e a ter gosto pela leitura ao observar o modelo e o interesse dos pais pelos livros. De fato, o resultado de pesquisas realizadas em Colônia, Alemanha, apresentadas neste trabalho, comprova essa teoria. Leitores competentes geralmente tiveram sua socialização com a leitura ainda quando crianças. Aprenderam, em seus lares, por meio do exemplo dos pais, que ler proporciona experiências prazerosas, que faz sentido na vida em sociedade, pois é um ponto de interação e troca de opiniões sobre o que foi lido. Não só isso, mas também que através da leitura adquire-se conhecimento, respostas para problemas pessoais e para refletir sobre o mundo.

Mas e as crianças cujos pais mal sabem ler e, portanto, não cultivam o hábito da leitura? Hurrelmann (1994, 2002) assinala que para elas, a falta das condições ideais sócio-econômicas e familiares deve ser compensada pela escola através, principalmente, das aulas de língua e literatura. A escola tem, portanto, o papel fundamental para motivação e capacitação da leitura e, conseqüentemente, a responsabilidade de formar jovens leitores.

Todavia, como observado no resultado obtido pelos alunos brasileiros e alemães no exame Pisa 2000, apresentado neste estudo, constatou-se um fracasso escolar nessa área nos dois países.

Como pudemos ver, o Brasil ficou em último lugar na avaliação, que mediu, pela primeira vez, o desempenho de estudantes de 15 anos de 32 países, sendo 28 membros da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e 4 convidados. A amostra inclui alunos de escolas públicas e particulares da zona urbana.

Nessa versão do exame foi priorizada a capacidade de leitura. De uma escala avaliatória que classifica os alunos em cinco níveis de proficiência, sendo o quinto o melhor, o Brasil não passou do nível 1 e a Alemanha do nível 3, também considerada abaixo da média.

De acordo com a formatação do exame, estudantes no nível 1 são considerados praticamente analfabetos funcionais, capazes de identificar letras, palavras e frases, mas não de compreender o sentido do que lêem (nível 2). Para se chegar ao nível 3 é preciso ter capacidade de abstração, fazer comparações e avaliações. Os estudantes que conseguem fazer

uma avaliação crítica de um texto são classificados no nível 4. E finalmente no nível 5 ser capaz de “lidar com conceitos contra-intuitivos”.

A prova exigiu dos alunos a compreensão de leitura, a partir da identificação e recuperação de informações, interpretação e reflexão. Foram apresentadas várias situações cotidianas e uma série de questões (entre múltipla escolha e dissertativas) para serem respondidas de acordo com os textos (literários e não literários).

No Brasil, quase que somente a imprensa foi a divulgadora desse fato. Lemos as opiniões de jornalistas inconformados, questionando o que a escola tem feito, apontando que não conseguiu transmitir a seus alunos uma competência-chave para se viver em sociedade: ler e entender. Infelizmente a escola pouco se mobilizou para compensar essa deficiência. A família também pouco se pronunciou e o então ministro da educação, Paulo Renato argumentou: “Poderia ter sido pior”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001 apud OECD 2002.)

Algumas justificativas sobre a baixa qualidade do nosso ensino foram apresentadas por autarquias e órgãos governamentais. Esses alegaram que a década de 90 foi o momento em que o Brasil investiu para eliminar seu grande índice de analfabetismo. Trouxe de volta à escola jovens que outrora haviam abandonado os estudos. Estabeleceram-se parâmetros para diminuir a repetência e, assim, poder oferecer mais anos de estudo ao jovem. Entretanto, o que o desempenho desses alunos revela é que esse aumento na quantidade de tempo de estudo, e no número de alunos estudando, não foi acompanhado da qualidade necessária. Outro dado brasileiro constatado pelo Pisa foi que ficou em último lugar também no ranking que leva em consideração indicadores socioeconômicos conhecidos internacionalmente, como o PIB, o Índice de Gini e o IDH. Assim relaciona-se o baixo desempenho dos estudantes com as péssimas condições sócio-econômicas de vida dos brasileiros justificando-o.

O resultado na Alemanha chamou a atenção por duas constatações. Primeiro por não alcançar a média na área educacional. Seu desempenho no Pisa quanto ao letramento foi pífio, apesar de ser agrupada na categoria “países de alto desenvolvimento humano”, segundo os mesmos indicadores socioeconômicos utilizados, no Brasil, para justificar o mau desempenho de seus estudantes. Além disso, apresentou a maior desigualdade educacional dentre os países avaliados. Foi na Alemanha que ocorreu a maior disparidade entre o resultado obtido pelos 5% melhores alunos e pelos 5% piores. É como se lá houvesse dois países – tratar-se-ia de uma “Brasilândia”, ou seja, um país que é letrado (Finlândia) e o que não domina o letramento (Brasil), com alunos capazes apenas de, conforme revelado pelo exame, inferir informações sobre o texto, sem, contudo, sobre ele refletir ou dele tirar conclusões.

Para Castro (2001, 88), um dos analistas do Pisa no Brasil, o programa mostra que a escola brasileira não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a retirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas.

Das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, o Pisa está nos mostrando que ela se esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um *slogan* para todas as escolas de todos os níveis, esse seria: “Só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito”. (CASTRO, 2001, p. 88)

Além disso, constatou-se que os alunos brasileiros respondem mais baseados pelo que “acham”, sem atentar na informação contida no texto. É como se ignorassem o modelo hierárquico de letramento ilustrado neste trabalho no Quadro 2, página 37. Ou seja, os alunos utilizam os conhecimentos externos (pessoais) e desconsideram o que deveria ser a base para a compreensão de qualquer texto: “usar informações internas ao texto”. A escola deve considerar o modelo moderno de letramento. Certificar-se de que uma boa leitura parte da compreensão do que está contido no texto. Capacitar um aluno a ser um bom leitor, capaz de entender o que se lê, interpretar e refletir criticamente, é ensiná-lo a primeiramente “*considerar o texto como um todo*” e a partir daí “*formar um compreensão global*”. Ser capaz de “*retirar informações*” e “*desenvolver uma interpretação*” tomando por base a compreensão de partes específicas do texto. Só então o leitor faz uso dos “*conhecimentos externos (pessoais)*” e reflete sobre o conteúdo e estrutura do texto.

Diante desse quadro, conforme sugerido pelos autores brasileiros, em especial Lígia Chiappini, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira Aguiar, Magda B. Soares e Rildo Cosson, entre outros, podemos afirmar que há uma urgência em repensar as práticas adotadas em sala de aula e, através de estudos e reflexões, propor novas abordagens. Uma aula eficiente de leitura deve ter como objetivo despertar no aluno o interesse pela leitura, ajudá-lo a interpretar aquilo que lê e, assim, capacitá-lo para participar da vida em sociedade.

Na Alemanha, que se viu chocada ante o resultado obtido, houve uma mobilização de sua sociedade. Políticos e estudiosos se envolveram em pesquisas educacionais, focando principalmente aspectos da socialização da leitura, na busca de compensar a desigualdade de letramento constatada no exame. Temas como *a formação do aluno, a importância da educação, o papel da escola e da família no estímulo da leitura, os métodos didáticos empregados nas aulas*, foram amplamente discutidos.

O estímulo à leitura na escola deve ser abordado principalmente através da motivação para a leitura. Se a escola tiver êxito em despertar o prazer da leitura, instigando o

aluno para ler e promovendo, para isso, um lugar no cotidiano das crianças, jovens e talvez até de suas famílias, então o letramento também será desenvolvido.

Apresentamos algumas dessas proposições que foram selecionadas dos artigos da revista pedagógica alemã *Praxis Deutsch*.

As idéias e as pesquisas dos especialistas alemães que nos ajudam a entender melhor a problemática da falta de letramento e as soluções por eles apontadas, de certa forma - guardadas as devidas diferenças entre os países - podem ser aproveitadas no Brasil. Esta é a que consideramos a principal relevância deste trabalho: em trazer para o idioma português as discussões e soluções para o problema do letramento propostas por psicopedagogos e sociólogos, entre outros estudiosos alemães do tema.

Fica como sugestão para trabalhos futuros um estudo mais detalhado de técnicas de ensino de alemão como língua materna e de literatura, pois encerram idéias práticas e testadas na sala de aula com resultado efetivo.

6 – Referências Bibliográficas

6.1 Bibliografia brasileira

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1986.

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

_____, M.G, SILVA, E.T., SMOLKA A L.B. e ZILBERMAN, R. *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

CASTRO, Cláudio de Moura. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. In *PISA 2000 RELATÓRIO NACIONAL*. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2006.

CHIAPPINI, Lígia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____, (coordenadora). *Aprender e ensinar com textos* (volumes 2). São Paulo: Marca D'Água, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura*. São Paulo: FTD, 1966.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0*. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO, 4 dez 2001, in *PISA IN THE NEWS IN BRAZIL DEC 2001- JAN 2002*, OECD, 2002, p.32. Disponível em : www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/14/33715141.pdf. Acesso em: 01 out. 2007.

GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel, Assoeste, 1985.

Guia de leitura para alunos de 1.o e 2.o graus. Centro de Pesquisas literárias PUC-RS. São Paulo: Cortez, Brasília: INEP/MEC; Porto Alegre, CPL-PUC-RS, 1989.

INAF. Disponível em: www.inaf.org.br. Acesso em: 10 out. 2007.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LEITURAS. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/COGEAM - UNESCO. Novembro de 2006

MORTATTI (MAGNANI), Maria do Rosário Longo. *Sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PROVA DE LEITURA DO PISA 2000: Inep, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>. Acesso em: 01 nov. 2007.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O que é letramento DIÁRIO DO GRANDE ABC, 29 de agosto de 2003a

_____. A reinvenção da alfabetização. In Revista Presença Pedagógica. jul./ago. 2003b. Disponível em: http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm. Acesso em 10 out. 2007.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Nr 25 jan./ fev. /mar. /abr. 2004. p. 6.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. Rumo à “Sociedade do Conhecimento”: As Trajetórias do Brasil e da Coréia do Sul. In *XXII SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA*, Salvador, 2002. Anais eletrônicos... Salvador:, 2002, Disponível em: <http://www.terraforum.com.br/sites/terraforum/Biblioteca/libdoc00000021v001Sociedade%20do%20Conhecimento%20-%20Brasil%20x%20Corei.pdf> . Acesso em: 01 out. 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo (Coord.). *RELATÓRIO de Desenvolvimento Juvenil – 2003*, Brasília: UNESCO, 2004, ISBN: 85-87853-92-9.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina (org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *A leitura rarefeita; livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1999.

6.2 Bibliografia alemã

ARIÈS, Philippe. *Geschichte der Kindheit* (1960). München 1975.

BAUMERT, Jürgen (org). *DIE PISA-Studie im Überblick :Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*, relatório do Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin: Oktoberdruck, 2002. Disponível em <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/>. Acesso em: 01 set. 2007.

BAURMANN, Jürgen. Die PISA-Studie: Dreizehn Fragen – Dreizehn Antworten. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 176, nov. 2002. p. 10-11.

BECK, Ulrich. Risikogesellschaft in. *Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M. 1986

BILDUNG IN DEUTSCHLAND: Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. München, 2004. p.4. 1 folder. Apoio Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BIMMEL, Peter. Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In : *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13/1.2002 , p. 113-114.

BIMMEL, Peter; RAMPILLON, Ute. Lernerautonomie und Lernstrategien. *Fernstudieneinheit 23*. Berlin: Langenscheidt, 2000.

BIOGRAFIA DE BETTINA HURRELMAN (em alemão). Disponível em: www.uni-koeln.de. Acesso em: 10 out. 2007.

BIOGRAFIA GERHARD HAAS (em alemão). Disponível em: <http://haas-online.org>. Acesso em: 10 out. 2007.

BIOGRAFIA DE KASPAR SPINNER (em alemão). Disponível em: www.br-online.de. Acesso em: 10 out. 2007.

BOHNSAK, Fritz; NIPKOW, Karl Ernst: Veränderte Jugend – veränderte Schule? In _____. *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?* Münster: Comenius Institut, 1991.

BREMERICH-VOS, A./SCHLEGEL, S.. Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für Schüler/innen der Orientierungsstufe. In. Abraham, Ulf u.a. (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach, 2003, p. 409-430.

DUDEN – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Office-Bibliothek, Version 4.0. Build 290305.Österreich: Brockhaus Duden Neue Medien GmbH, 2005.

GANSEL, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. *Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor 1999.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Faust I*. Disponível em: <http://www.staff.uni-mainz.de/pommeren/Gedichte/ostern.html>. Acesso em: 10 out.2007

_____, *Aus meinem Leben Dichtung und Wahrheit*, Buch XVIII. Disponível em: <http://www.wissen-im-netz.info/literatur/goethe/dichtung/index.htm>. Acesso em: 20 mar. 2008

_____. *Autobiography: Truth and Fiction Relating to My Life*. Tradução de Oxenford, John, 1812-1877. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/etext/5733>. Acesso em: 10 out. 2007

HAAS, Gerhard; MENZEL, Wolfgang; SPINNER, Kaspar . Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 123, jan. 1994. p. 17-25

HURRELMANN, B; HAMMER , M. Lesesozialisation in der Familie. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 123, jan. 1994a. p. 3-9.

_____. Leseförderung. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 127, set. 1994b. p. 17-26.

_____. Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: GROEBEN, Norbert (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen*. Revista do Psychologische Institute da Universität zu Köln, Köln, Jahrgang IV, 1999, Heft 1. Disponível em: www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/Projekte/Literatur_Charlton.htm - 10k . Acesso em: 10 out. 2007.

_____. Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 176, nov. 2002. p. 6-18.

_____. Literarische Figuren: Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 177, jan. 2003. p. 4-13

JOSTING, Petra. “Ich will gern sehen, was ich geschrieben habe”: Astrid Lindgren zum 90. Geburtstag. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 146, nov. 1997. p. 11-21.

KAMINSKI, W. *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur*. München: Juventa, 1998.

KÖSTER, Juliane; SPINNER, Kaspar . Vergleichendes Lesen. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 173, mai. 2002. p. 6-15.

KÖSTER, Juliane . *PISA-Aufgaben sind anders: Ein Vergleich mit deutschen Prüfungsaufgaben und eine Anregung für den Unterricht*. Disponível em: www.praxis-deutsch.de. Acesso em: 2003.

LANGENSCHIEDTS Taschenwörterbuch: Portugiesisch -Deutsch, Deutsch – Portugiesisch. Dr. Friedrich Irmen. Berlin und München: Langenscheidt KG, 1982. Edição atualizada.

LANGENSCHIEDT. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt KG, 2003.

METZGER, Klaus. Wenn der Schornstein raucht. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 173, mai. 2002, p. 20-21.

MÜLLER, A./ RÖBBELN,I. Verstehenshorizonte nutzen. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 187, set. 2004, p. 32.

PEUKERT, Kurt Werner. Zur Anthropologie des Kinderbuches. In HAAS, Gerhard. *Kinder und Jugendliteratur*. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart: Reklam, 1976, p.79.

Praxis Deutsch. Disponível em: www.friedrichonline.de. Acesso em: 10.set.2007.

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, Disponível em: www.bildungsserver.de/index.php/Gesamtschule. Acesso em: 10.jan.2008

SPINNER, Kaspar . Über PISA-Aufgaben nachdenken. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 176, nov. 2002, p. 50-57.

WAHRIG, Gerhard (Ed.). *dtv-Wörterbuch der deutschen sprache*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1990.

_____. *dtv-Fremdwörter-Lexikon*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 2000.

WEISS, Manfred (org.) ARTELT, Cordula; BAUMERT, Jürgen; KLIEME, Eckhard, NEUBRAND, Michael; PRENZEL, Manfred; SCHIEFELE, Ulrich; SCHNEIDER, Wolfgang, TILLMANN, Klaus-Jürgen. Pisa-E Zussammenfassung Zentraler Befunde. In *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002. Disponível em: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/>. Acesso em: 01 out. 2007.

WILD, Reiner . Kind, Kindheit, Jugend. Hinweise zum begriffsgeschichtlichen Wandel. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* (4. Beiheft) 1993, p. 9-16.

WILLENBERG, Heiner. Lesestrategien: Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. *Praxis Deutsch*. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, n. 187, set. 2004, p. 6-15.

6.3 Bibliografia geral

BARTHES, R. Elementos estruturais da narrativa. In: BARTHES, R. et al., *Análise estrutural da narrativa*. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. Petrópolis: Vozes, 1976.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. 2.ed. São Paulo: Livraria Editora Martins, s.d., 2 vols.

_____. *A literatura e a formação do homem*. *Ciência e cultura*. V.24, n9, p.803-9,1972.

_____. *Literatura e sociedade*. 6.ed. São Paulo: Nacional, 1980.

_____. *O método crítico de Sílvia Romero*. São Paulo: EDUSP, 1998.

IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.org.br>. Acesso em: 20 dez. .2006.

INAF. Disponível em: <http://www.inaf.org.br>. Acesso em: 20 dez. .2006.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever. In: *Ensaio sobre literatura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MEYER, Inge de; VOS, Hilde de; POELE; Luc Van de. *Worldwide Learning At Age 15: First Results from PISA 2000*. Department of Education of University of Ghent. Ghent, 2002. Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/30/16/33683931.pdf. Acessado em: 01 out. 2007

NUNES, B. *O tempo da narrativa*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

PISA. Disponível em: www.pisa.oecd.org. Acesso em: 01 set. 2007.

PISA 2000 Relatório Nacional. Brasília: Inep, 2001. Disponível em:
<http://www.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf>. Acesso em 20 dez. 2006.

PROGRAMME for International Student Assessment Sample Tasks from the PISA 2000
Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy, OECD, 2002, Disponível em:
www.pisa.oecd.org. Acesso em: 01 set. 2007.

WIKIPEDIA, Disponível em: - http://pt.wikipedia.org/wiki/Tradu%C3%A7%C3%A3o_livre
Acesso em: 01 jan. 2008

ANEXO A – Texto “*Graffiti*” (Pichação) e suas questões

TEXTO PICHACÃO 1

As duas cartas abaixo foram extraídas da Internet. Consulte-as para responder as perguntas que se seguem.

Estou fervendo de raiva pois o muro da escola foi limpo e repintado pela quarta vez por causa de pichação. A criatividade é admirável, mas as pessoas deveriam encontrar meios de se expressar que não imponham custos suplementares à sociedade.

Porque denegrir a reputação dos jovens pichando onde é proibido? Os artistas profissionais não penduram seus quadros nas ruas, não é? Em vez disso, eles buscam financiamento e ganham fama através de exposições legais.

Na minha opinião, os prédios, as cercas e os bancos dos parques são obras de arte pôr si mesmos. É realmente lamentável estragar essa arquitetura com pichações e, ainda por cima, o método usado destrói a camada de ozônio. De fato, não consigo entender porque esses artistas criminosos dão-se ao trabalho, já que sua “obra de arte” é eliminada de nossas vistas repetidamente.

HELGA

Gosto não se discute. A sociedade está saturada de comunicação e propaganda. Logotipos de empresas, nomes de lojas. Cartazes grandes que invadem as laterais das ruas. Isso é aceitável? Sim, na maior parte. Pichação é aceitável? Algumas pessoas dizem que sim, outras dizem que não.

Quem paga o preço da pichação? Quem paga, no final das contas, o custo da propaganda? Exato. O consumidor.

As pessoas que colocaram os “outdoors” pediram sua permissão? Não. Então, os pichadores deveriam fazê-lo? Não se trata simplesmente de uma questão de comunicação – seu próprio nome, os nomes das gangues e grandes obras na rua?

Pense nas roupas listradas e axadrezadas que apareceram nas lojas há alguns anos. E nos trajes de esquí. Os padrões e cores foram roubados diretamente das paredes de concreto enfeitadas. É interessante que esses padrões e cores sejam aceitos e admirados, enquanto a pichação seja considerada como abominável.

São tempos difíceis para a arte.

Sofia

PICHACÃO – QUESTÃO 1

O objetivo de cada uma dessas cartas é o de:

- A. explicar o que é pichação.
- B. apresentar uma opinião sobre pichação.
- C. demonstrar a popularidade da pichação.
- D. informar às pessoas o quanto se gasta para remover a pichação.

PICHAÇÃO – CORREÇÃO 1

OBJETIVO DA QUESTÃO: CG: reconhecer o objetivo do texto

Nota 1: apresentar uma opinião sobre pichação.

Nota 0: Outra.

PICHAÇÃO – QUESTÃO 2

Um dos custos a que Helga se refere é o custo da remoção da pichação dos prédios e cercas.

Qual é outro tipo de “custo” mencionado por Helga?

PICHAÇÃO – CORREÇÃO 2

OBJETIVO DA QUESTÃO: DI

Nota 1: Identifica qualquer um dos tipos de custo mencionado no texto.

- Ela fala de custos ambientais.
- Ela diz que custa aos jovens a própria reputação.
- Ela acredita que outras obras de arte são danificadas e que isso representa custos.
- Estragam-se obras de arte como os prédios.

Nota 0: Repete o tipo de custo mencionado na questão.

- Custa muito caro tirar a tinta das paredes.

OU: Cita um custo ao qual o texto não se refere.

- Custa tempo e dinheiro lidar com os infratores.

OU: Responde de modo vago ou irrelevante.

- O custo do trabalho artístico é desperdiçado quando se passa tinta sobre a pichação.
- Os custos à sociedade.

PICHAÇÃO – QUESTÃO 3

Helga considera que a pichação possui algum valor artístico? Argumente sua resposta usando suas próprias palavras ao referi-se a carta dela.

PICHAÇÃO - CORREÇÃO 3

OBJETIVO DA QUESTÃO: DI: inferir um ponto de vista.

Nota 1: Apoia a resposta em argumentos aceitáveis extraídos do texto expressos com palavras próprias.

- Sim, ela considera a criatividade deles admirável. Ela só pensa que eles a expressam nos lugares errados.
- Sim. Ela só quer que parem de fazer isso ilegalmente.
- Não. A forma como ela usa aspas para “obras de arte” sugere que ela não o considera artístico de modo nenhum.

Nota 0: Interpreta o texto erroneamente, ou responde de forma inaceitável ou irrelevante.

- Sim, ela considera que o trabalho que fazem é horrível.
- Sim, ela acha que artistas grafiteiros deveriam aprender a pintar como artistas profissionais.
- Fica bom se for feito adequadamente.

OU: Emite opinião sem apoio de suas próprias palavras.

- Não, não penso que ela concordaria com isso.
- Não, ela odeia pichação.
- Sim, ela diz que a criatividade é admirável.

PICHAÇÃO – QUESTÃO 4

Qual das seguintes frases resume a carta de Sofia?

- A. Ela apresenta argumentos a favor e contra a pichação.
- B. Ela é a favor da pichação.
- C. Ela apresenta fatos sobre pichação e não apresenta nenhum ponto de vista.
- D. Ela é contra pichação.

PICHAÇÃO – CORREÇÃO 4

OBJETIVO DA QUESTÃO: BU: compreender a idéia principal

Nota 1: Ela é a favor da pichação.

Nota 0: Outra.

PICHAÇÃO – QUESTÃO 5

Porque Sofia se refere à publicidade?

PICHAÇÃO – CORREÇÃO 5

OBJETIVO DA QUESTÃO: DI: inferir uma relação intencional Nota 1: Reconhece semelhança entre pichação e propaganda. • Para mostrar que a publicidade pode ser tão evasiva quanto a pichação. • Porque algumas pessoas consideram que a propaganda é tão feia quanto a pintura com spray.

- Ela está dizendo que a propaganda é apenas uma forma legal de pichação.

Nota 0: Outra.

- Ela está descrevendo a pichação.
- Porque as pessoas picham os anúncios.

PICHAÇÃO – QUESTÃO 6A

Com qual das duas autoras das cartas você concorda? Explique sua resposta usando suas próprias palavras para referir-se ao que é dito em uma ou em ambas as cartas.

PICHAÇÃO – CORREÇÃO 6A

OBJETIVO DA QUESTÃO: RC: justificar o próprio ponto de vista.

Nota 1: A explicação da posição assumida baseia-se em uma interpretação plausível de parte ou de todo o material apresentado.

- Concordo com a Helga. Pichação é ilegal, o que a transforma em vandalismo.
- Sofia. Eu considero hipócrita multar os artistas grafiteiros e depois ganhar milhões copiando seus desenhos.
- Eu concordo em parte com as duas. Deveria ser ilegal pintar as paredes de lugares públicos, mas essas pessoas deveriam ter a oportunidade de fazer seu trabalho em outro lugar.

Nota 0: O argumento que apoia o ponto de vista pessoal restringe-se a uma citação direta (com ou sem aspas).

- Helga, porque eu concordo que as pessoas devem encontrar formas de se expressar que não imponham custos extras à sociedade.

OU: Apresenta o ponto de vista sem referência direta ao conteúdo das cartas.

- Concordo com Helga.
- Helga, porque acredito no que ela diz.
- Ambas, porque posso compreender o que motivou Helga. Mas a Sofia também tem razão.

OU: Interpreta erroneamente o texto ou responde de forma irrelevante.

- Concordo mais com Helga. Sofia não parece ter certeza do que pensa.

PICHAÇÃO – QUESTÃO 6B

Qualquer que seja a carta com a qual você concorda, qual das autoras escreveu a melhor carta? Explique sua resposta referindo-se à forma pela qual uma ou ambas as cartas foram escritas.

PICHAÇÃO – CORREÇÃO 6B

OBJETIVO DA QUESTÃO: RF: avaliar a qualidade das duas cartas.

a: Explica opinião em termos de qualidade, seja de estilo seja de conteúdo. Refere-se com exatidão a elementos específicos de uma ou ambas as cartas.

- A de Helga. Ela apresenta vários pontos de vista diferentes a considerar e ainda menciona os danos ambientais causados pelos pichadores, o que eu acho muito importante.
- A carta da Helga foi mais eficaz por causa da forma como ela se dirigiu diretamente aos artistas grafiteiros.

b: Explica opinião em termos de qualidade, seja de estilo seja de conteúdo. A explicação baseia-se em termos gerais e é plausível.

- Penso que a carta da Helga é a melhor das duas. Penso que a da Sofia é um pouco tendenciosa.
- Prefiro a carta de Sofia porque os argumentos que ela usou são mais fundamentados do que os de Helga.
- Acho que a Sofia apresentou um argumento muito forte, mas Helga estruturou melhor suas idéias.

Nota 1: a ou b

Nota 0: Julga em termos de concordância ou discordância no que diz respeito à posição apresentada pela autora.

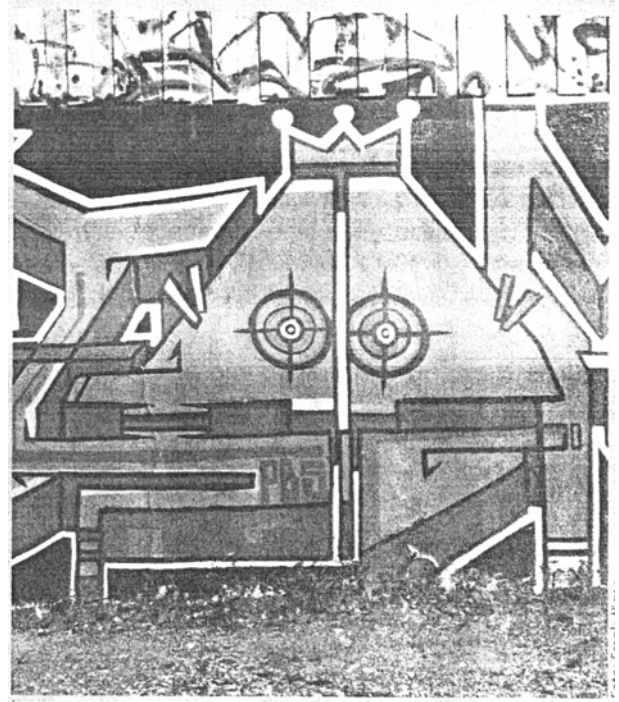
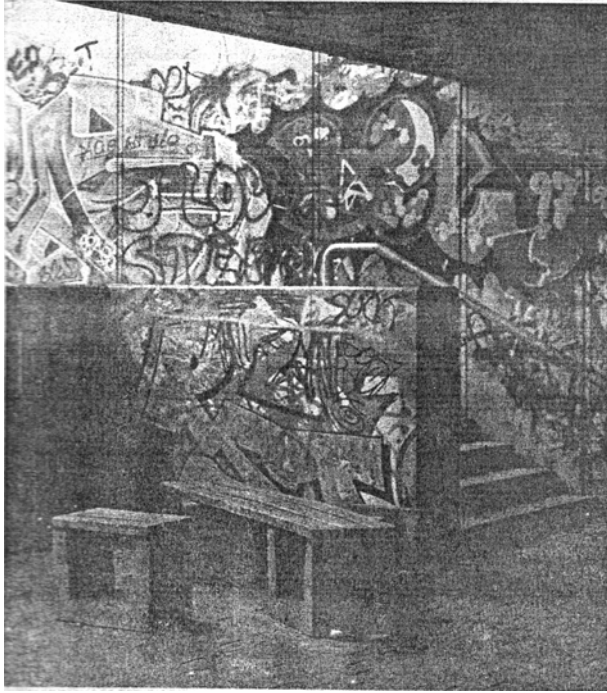
- Helga. Concordo com tudo o que ela disse.

OU: Julga sem apresentar explicação suficiente.

- A carta de Sofia é a melhor.

OU: Responde de forma irrelevante ou inaceitável.

- A carta de Helga é melhor escrita. Ela trabalha o problema passo-a-passo e então, com base nisso, chega a uma conclusão lógica.



Ich koche vor Wut, die Schulwand wird nämlich gerade zum vierten Mal gereinigt und frisch gestrichen, um Graffiti wegzubekommen. Kreativität ist bewundernswert, aber; die Leute sollten Ausdrucksformen finden, die der Gesellschaft keine zusätzlichen Kosten aufbürden.

Warum schädigt ihr den Ruf junger Leute, indem ihr Graffiti malt, wo es verboten ist? Professionelle Künstler hängen ihre Bilder doch auch nicht in den Straßen auf, oder? Stattdessen suchen sie sich -Geldgeber und kommen durch legale Ausstellungen zu Ruhm.

Meiner Meinung nach sind Gebäude, Zäune und Parkbänke an sich schon Kunstwerke. Es ist wirklich armselig, diese Architektur mit Graffiti zu verschandeln, und außerdem zerstört die Methode die Ozonschicht. Wirklich, ich kann nicht begreifen, warum diese kriminellen Künstler sich so viel

Mühe machen, wo ihre "Kunstwerke" doch bloß immer wieder beseitigt werden und keiner sie meher sieht.

Helga

Über Geschmack lässt sich streiten. Die Gesellschaft ist voll von Kommunikation und Werbung.

Firmenlogos, Ladennamen. Große, aufdringliche Plakate in den Straßen.

Sind sie akzeptabel? Ja, meistens. Sind Graffiti akzeptabel?

Manche Leute sagen ja, manche nein.

Wer zahlt den Preis für die Graffiti? Wer zahlt letzten Endes den Preis für die Werbung? Richtig! Der Verbraucher.

Haben die Leute, die Reklametafeln aufstellen, dich um Erlaubnis gebeten? Nein. Sollten also die Graffiti-Maler dies tun? Ist das nicht alles nur eine Frage der Kommunikation - der eigene Name, die Namen von Banden und die großen Kunstwerke auf offener Straße?

Denk mal an die gestreiften und karierten Kleider, die vor ein paar Jahren in den Läden auftauchten. Und an die Skibekleidung. Die Muster und die Farben waren direkt von den bunten Betonwänden geklaut. Es ist schon komisch, dass die Leute diese Muster und Farben akzeptieren und bewundern, während sie Graffiti in demselben Stil scheußlich finden.

Harte Zeiten für die Kunst.

Sophia

Die beiden Briefe [. ..] kommen aus dem Internet, und es geht in ihnen um Graffiti. Graffiti sind verbotene Malereien und Schrift an Wänden und anderswo. Beziehe dich auf die Briefe, um die anschließenden Fragen zu beantworten.

Frage 1:

- Die Absicht der beiden Briefe ist,
- A zu erklären, was Graffiti sind.
- B Meinungen zu Graffiti zu äußern.
- C die Popularität von Graffiti zu beweisen.
- D den Leuten mitzuteilen, wie viel ausgegeben wird, um Graffiti zu entfernen.

Frage 2:

Helga spricht von den Kosten, die Graffiti der Gesellschaft verursachen. Dazu gehören unter anderem die Kosten für die Entfernung von Graffiti von öffentlichen Gebäuden. Von welchen Kosten spricht Helga sonst noch?

.....

.....

.....

Frage 3:

Warum verweist Sophia auf die Werbung?

.....

.....

.....

Frage 4:

Welchem der beiden Briefe stimmst du zu? Begründe deine Antwort, indem du **mit deinen eigenen Worten** wiedergibst, was in einem oder in beiden Briefen steht.

.....

.....

.....

Frage 5:

Man kann darüber sprechen, **was** in einem Brief steht (seinen Inhalt).
Man kann über **die Art und Weise** sprechen, wie ein Brief geschrieben ist (seinen Stil).
Unabhängig davon, welchem Brief du zustimmst: Welcher Brief ist deiner Meinung nach besser?
Erkläre deine Antwort, indem du dich auf **die Art und Weise** beziehst, wie einer oder beide Briefe geschrieben sind.

.....

.....

.....

Lösung zu Frage 2

ABSICHT DER FRAGE: Immanente Textinterpretation

Vollständig gelöst

Code 1: Benennt spezifisch oder allgemein eine oder mehrere der von Helga erwähnten sonstigen Kosten: Schädigung des Rufs von Jugendlichen; Beschädigung des bemalten Objekts; Zerstörung der Ozonschicht.

- Die Kosten für die Umwelt.
- Sie sagt, das schädigt den Ruf junger Leute.
- Sie glaubt, dass andere Kunstwerke durch die Graffiti beschädigt werden, was auch Kosten verursacht.
- Kunstwerke, wie z. B. Häuser, werden verschandelt.
- Die Kosten für die Zeit, die die Graffiti-Künstler verschwenden.
- Durch Graffiti verschandelte Gebäude. *[Interpretiert als Verweis auf die Kosten für solche Dinge als Kunstwerke: also Verunstaltung (zu unterscheiden von den Kosten für die Entfernung, die in der Frage ausgeschlossen werden).]*

Nicht gelöst

Code 0: Wiederholt die Nennung der Kosten, die in der Frage erwähnt werden.

- Es ist sehr teuer, die Farbe von den Mauern zu entfernen.
- Finanzierung

ODER: Nennt Kosten, die nicht im Text erwähnt werden.

- Es kostet Zeit und Geld, die Übeltäter zu erwischen.
- Werbung
- Finanzielle Unterstützung für Künstler.
- Kosten für Ausstellungen.

ODER: Antwort ungenügend oder vage.

- Die Kosten für die Gesellschaft.
- Kosten für die Verbraucher.

Lösung zu Frage 3

ABSICHT DER FRAGE: Immanente Textinterpretation: eine beabsichtigte Querverbindung erkennen

Vollständig gelöst

Code 1: Erkennt, dass ein Vergleich zwischen Graffiti und Werbung angestellt wird.

Antwort entspricht dem Gedanken, dass Werbung eine legale Form von Graffiti ist.

- Sie will uns zeigen, dass die Werbung genauso lästig sein kann wie Graffiti.
- Weil manche Leute meinen, Werbung sei genauso hässlich wie die Sprayereien.
- Sie sagt, Werbung sei einfach eine erlaubte Form von Graffiti.
- Sie meint, Werbung ist auch wie Graffiti.
- Weil man auch nicht um Erlaubnis gefragt wird, wenn eine Werbetafel angebracht wird. *[Der Vergleich zwischen Werbung und Graffiti ist implizit.]*
- Weil Werbung in unserer Gesellschaft ohne unsere Erlaubnis angebracht wird, genau wie Graffiti.
- Weil Werbetafeln wie Graffiti sind. *[Minima la n twort. Erkennt eine Ähnlichkeit, ohne weiter auszuführen, worin die Ähnlichkeit besteht.]*
- Weil es eine andere Form von Ausstellung ist.
- Weil die Werbeleute Plakate an die Wand kleben und sie meint, dass das auch Graffiti sind.
- Weil die auch an den Wänden ist.
- Weil sie genauso schön oder hässlich anzusehen ist.
- Sie verweist auf die Werbung, weil die im Gegensatz zu Graffiti akzeptiert ist. *{Ähnlichkeit von Graffiti und Werbung wird durch die Kontrastierung der Einstellungen zu ihnen ausgedrückt.}*

ODER: Erkennt, dass der Verweis auf die Werbung eine Strategie zur Verteidigung von Graffiti ist.

- Damit wir einsehen, dass Graffiti schließlich doch legitim sind.

Nichtgelöst

Code 0: Antwort ungenügend oder vage.

- Auf diese Weise drückt sie ihre Meinung aus.
- Weil sie es möchte, sie erwähnt sie als Beispiel.
- Es ist eine Strategie.
- Firmenlogos und Ladennamen.

ODER: Zeigt ungenaues Verständnis des Materials oder gibt eine nicht plausible oder irrelevante Antwort.

- Sie beschreibt die Graffiti.
- Weil die Leute Graffiti darüber sprühen.
- Graffiti ist eine Art Werbung.
- Weil Graffiti Werbung für eine bestimmte Person oder Bande sind. *[Vergleich geht in die falsche Richtung, das heißt, Graffiti sei eine Form von Werbung.]*

Lösung zu Frage 4

ABSICHT DER FRAGE: Über den Inhalt eines Textes reflektieren: einen eigenen Standpunkt erklären

Vollständig gelöst

Code 1: Erklärt eigenen Standpunkt unter Bezugnahme auf den Inhalt eines oder beider Briefe. Nimmt Bezug auf die allgemeine Position der Autorin (also *dafür* oder *dagegen*) oder auf ein Detail ihres Arguments. Interpretation des Arguments der Autorin muss plausibel sein. Erklärung kann die Form einer Paraphrase eines Teils des Textes haben, darf aber nicht ganz oder weitgehend und ohne Veränderungen oder Zusätze abgeschrieben sein.

- Ich stimme Helga zu. Graffiti sind illegal, und deshalb sind sie eine Zerstörung fremden Eigentums.
- Helga, weil ich gegen Graffiti bin. *[Minimalantwort]*
- Sophia. Es ist scheinheilig, Sprayer zu bestrafen und dann ihre Bilder nachzumachen und damit Millionen zu verdienen.
- Irgendwie stimme ich beiden zu. Es sollte verboten sein, Mauern an öffentlichen Orten zu bemalen. Aber die Leute sollten
- Gelegenheit bekommen, anderswo tätig zu werden.
- Sophias, weil sie sich für Kunst interessiert.
- Ich stimme beiden zu. Graffiti sind schlimm, aber Werbung ist genauso schlimm, also will ich nicht so scheinheilig tun .
- Helga, weil ich Graffiti eigentlich auch nicht richtig mag, aber ich verstehe Sophias Standpunkt und dass sie nicht Leute erurteilen will, die etwas tun, wovon sie überzeugt sind.
- Helgas, weil es wirklich schade ist, den Ruf von Jugendlichen für nichts zu verderben. *[Grenzfall: teilweise direktes Zitat, aber eingebettet in anderen Text.]*
- Sophia. Es stimmt, dass Muster und Farben, die man sich von den Graffiti abgesehen hat, in Läden auftauchen und von euten akzeptiert werden, die Graffiti scheußlich finden. *[Die Erklärung ist eine Kombination von Formulierungen aus dem text aber aus dem Umfang der Umgestaltung geht hervor, dass der Text durchaus verstanden wurde.]*

Nichtgelöst

Code 0: Die Begründung der eigenen Meinung beschränkt sich auf ein wörtliches Zitat (mit oder ohne Anführungszeichen).

- Helga, weil ich finde, die Leute sollten einen Weg finden, sich selbst auszudrücken, ohne der Gesellschaft damit zusätzliche Kosten aufzubürden.
- Helga. Warum den Ruf von Jugendlichen verderben?

ODER: Antwort ungenügend oder vage.

- Sophias, weil ich finde, dass Helgas Brief keine richtigen Gründe enthält, um ihre Argumentation zu stützen (Sophia vergleicht ihre Argumentation mit Werbung usw.) *[Antwort bezieht sich auf den Stil oder die Qualität der Argumentation.]*
- Helga, weil sie mehr Einzelheiten benutzt. *[Antwort bezieht sich auf den Stil oder die Qualität der Argumentation.]* stimme Helga zu. *[Meinung nicht begründet.]*
- Helga, weil sie Recht hat mit dem, was sie schreibt. *[Meinung nicht begründet.]*
- Beiden. Einerseits verstehe ich, was Helga sagen will. Aber Sophia hat auch Recht. *[Meinung nicht begründet.]*

ODER: Zeigt ungenaues Verständnis des Materials oder gibt eine nicht plausible oder

irrelevante Antwort.

- Ich würde eher Helga zustimmen. Sophia weiß anscheinend nicht genau, was sie denkt .
- Helgas, weil sie meint, dass manche Talent haben. [*Falsche Interpretation von Helgas Argumentation.*]

Code 9: Keine Antwort

Lösung zu Frage 5

ABSICHT DER FRAGE: Über die Form eines Textes reflektieren: die Qualität der beiden Briefe bewerten

Vollständig gelöst

Code 1: Erklärt die eigene Meinung unter Bezugnahme auf den Stil oder die Form eines oder beider Briefe. Bezieht sich auf Kriterien wie Schreibstil, Struktur der Argumentation, Stichhaltigkeit der Argumentation, Tonlage, Strategien zur Überzeugung der Leser. Ausdrücke wie "bessere Argumente" müssen belegt werden. (Achtung: "interessant", "leicht zu lesen" oder "klar" gelten nicht als genau genug.)

- Helga. Sie hat eine Menge Denkanstöße gegeben und auch den Schaden für die Umwelt erwähnt, den die Sprayer anrichten. Ich denke, das ist sehr wichtig.
- Helgas Brief ist sehr eindrucksvoll, weil sie die Sprayer direkt anspricht.
- Ich denke, Helgas Brief ist besser. Sophias Brief ist meiner Meinung nach etwas einseitig.
- Meiner Meinung nach hat Sophia die besseren Argumente. Aber Helgas Brief ist besser gegliedert.
- Sophia, weil sie auf niemand Bestimmtes damit abzielt. [*Erklärt Entscheidung mit der inhaltlichen Qualität. Erklärung ist verständlich, wenn sie interpretiert wird als "Greift niemanden an".*]
- Mir gefällt Helgas Brief. Sie hat ihre Meinung viel besser klar gemacht.

Nicht gelöst

Code 0: Beurteilt die Qualität aufgrund der eigenen Zustimmung oder Ablehnung zur Haltung der Verfasserin, oder paraphrasiert bzw. kommentiert einfach den Inhalt.

- Helga. Ich finde alles gut, was sie sagt.
- Helgas Brief war der bessere. Graffiti verursachen Kosten und sind Verschwendung, genau wie sie sagt.
- Sophias. Alles, was sie gesagt hat, war wichtig.

ODER: Urteilt ohne eine ausreichende Erklärung.

- Sophias Brief war der beste.
- Sophias Brief war leichter zu lesen.
- Helga hat besser argumentiert.

ODER: Zeigt ungenaues Verständnis des Materials oder gibt eine nicht plausible oder irrelevante Antwort.

- Helgas Brief ist besser geschrieben. Sie geht das Problem Schritt für Schritt an und kommt dann zu einer logischen Schlussfolgerung.
- Sophia, weil sie ihre Meinung bis zum Schluss des Briefs für sich behalten hat.

ANEXO B – Texto “Gripe” e suas questões.

Questão do PISA 2000, (PISA 2000 Relatório..., 2002, pp.33- 36)

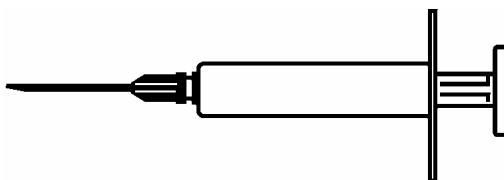
UNIDADE 1: Gripe

A unidade 1 é introduzida por um texto contínuo, reproduzido abaixo:

PROGRAMA ACOL de vacinação VOLUNTÁRIA CONTRA A GRIPE

Como você certamente sabe, a gripe pode atacar rápida e amplamente durante o inverno. Suas vítimas podem ficar doentes durante semanas.

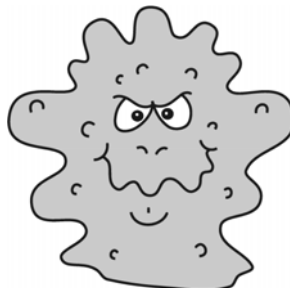
A melhor forma de lutar contra o vírus é manter o corpo em forma e saudável. Exercícios diários e uma dieta que inclua muitas frutas e legumes são altamente recomendáveis para ajudar o sistema imunológico a combater a invasão desse vírus.



A ACOL decidiu oferecer a seus funcionários a oportunidade de se vacinar contra a gripe como meio adicional de prevenir que esse vírus insidioso se espalhe entre nós. A pedido da ACOL, uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa durante um período de meio expediente em horário de trabalho, na semana de 17 de maio. Este programa é gratuito e disponível a todos os funcionários.

A participação é voluntária. Será solicitado ao funcionário que se dispuser a tomar a vacina que assine uma declaração de consentimento indicando que não sofre de alergias e que está ciente de que poderá vir a sofrer pequenos efeitos colaterais.

De acordo com os médicos, a imunização não provoca a gripe. Entretanto, pode causar alguns efeitos colaterais como fadiga, febre baixa e sensibilidade no braço.



QUEM DEVE SER VACINADO?

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

Esta vacinação é especialmente recomendada a pessoas com idade acima de 65 anos. Mas, independentemente da idade, ela é indicada a **QUALQUER** pessoa que sofra de doença crônica debilitante, especialmente problemas cardíacos, pulmonares, dos brônquios ou diabetes.

Num ambiente de escritório, **TODOS** os funcionários correm o risco de pegar gripe.

QUEM NÃO DEVE SER VACINADO?

Pessoas alérgicas a ovos, as que sofrem de alguma doença febril aguda e mulheres grávidas.

Verifique com seu médico se você está tomando algum medicamento ou se teve alguma reação anterior a uma injeção contra gripe.



Se você deseja ser vacinado na semana de 17 de maio, por favor, notifique a diretora de pessoal, Áurea Ramos, até sexta-feira, 7 de maio. A data e a hora serão determinadas de acordo com a disponibilidade da enfermeira, o número de participantes e o horário conveniente para a maioria do pessoal. Se você deseja estar vacinado neste inverno, mas não pode comparecer no período estipulado, por favor informe Áurea Ramos. Uma sessão alternativa pode ser marcada se houver um número suficiente de participantes.

Para obter mais informações, favor contatar Áurea Ramos no ramal 5577.

Cuide da
Sua Saúde

Áurea Ramos, diretora do Departamento de Pessoal de uma companhia chamada ACOL, preparou o formulário informativo apresentado nas páginas anteriores para a equipe desta empresa. Consulte o informativo para responder às questões que se seguem.

Questão 1: GRIPE R077Q02

Qual das afirmativas abaixo descreve uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL?

- A Aulas diárias de exercícios serão realizadas durante o inverno.
- B As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho.
- C Os participantes receberão um pequeno abono.
- D Um médico aplicará as vacinas.

Análise da questão

Subescala: identificação/recuperação de informação no texto.

Nível de proficiência: 2

Objetivo da questão: recuperar informação (percorrer o texto para localizar uma informação fornecida explicitamente).

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa B: “As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho”, que corresponde à descrição de uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL.

Desempenho dos alunos brasileiros neste item:

Alternativa A: 10,95%

Alternativa B (correta): 53,62%

Alternativa C: 4,10%

Alternativa D: 27,24%

Não respondeu: 2,57%

Comentários – A identificação da alternativa correta exigia apenas uma leitura atenta do texto, o que serviria não só para recuperar a informação solicitada, como para eliminar as três alternativas incorretas. O que chama a atenção, na verdade, com relação aos dados de desempenho na questão, é o percentual relativamente alto de escolha da alternativa D por parte dos alunos (27,24%). O que isso parece indicar – mais do que alguma dificuldade de leitura e interpretação deste texto, que não oferece problemas particulares – é que a maioria dos alunos que optaram pela alternativa D sequer leu o texto, tendo escolhido, entre as alternativas apresentadas, aquela que parecia corresponder, de alguma maneira, a uma interpretação de senso comum, segundo a qual médicos aplicam vacinas. Outra hipótese, que não se pode descartar, é a de que muitos alunos não entendem a expressão “administrar a vacina” como tendo o mesmo sentido de “aplicar a vacina”. Cabe observar, ainda, que é baixo o percentual de alunos que não responderam à questão.

ANEXO C – Tradução dos artigos da revista *Praxis Deutsch*.⁵²

Tradução da revista 123 *Praxis Deutsch* de janeiro de 1994

Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção⁵³

Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner

1 Introdução

A discussão técnica dos últimos quinze anos tem sido marcada, em muitos aspectos, pelo desenvolvimento de uma didática orientada para a ação e produção, na área de literatura. Os leitores de *Praxis Deutsch* certamente já perceberam que nossa revista está cada vez mais moldada nesses procedimentos.

As tradicionais análises e interpretação de textos, feitas em sala de aula, têm sido complementadas através da reformulação, do preenchimento e da substituição de textos por outras mídias: alunos preenchem lacunas em textos, escrevem histórias, mudam pontos de vista, resumem textos. Nas escolas, principalmente no nível secundário I e II, predominam ainda, no entanto, comentários *sobre* o texto, quase nada é feito *com* o texto; mas em todos os Estados da Alemanha consta visivelmente dos planos pedagógicos que as aulas de literatura devem ser orientadas para a ação e produção; praticamente nenhum livro atual deixa de trazer estímulos a essa prática.

Deve-se observar, a esse respeito, que um uso didático da literatura está estreitamente ligado à concepção de uma escrita criativa, e que ele pode ser visto, acima de tudo, como um pano de fundo de uma corrente pedagógica contemporânea, a qual tenta ativar novamente o “jargão” “Aprender a Aprender”, da Reforma Pedagógica.

Andreas Flitner levantou essa questão, na sua palestra proferida em Jena – “*Lernen mit Kopf, Herz, und Hand*” (“Aprender com a cabeça, o coração e as mãos”) – com isso, mostrou sua reação à desenganada escola tradicional:

⁵² A tradução da revista *Praxis Deutsch* aqui apresentada é uma “tradução livre” – definida como “aquela em que o tradutor procura transmitir mais o pensamento e as idéias do autor, sem se cingir às palavras textuais do original” (WIKIPEDIA). Procuramos obter a maior fidelidade possível em relação ao original, no entanto, em alguns momentos, tomamos a liberdade de suprimir determinados trechos por considerá-los não pertinentes à realidade brasileira ou ao escopo deste trabalho.

⁵³ *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*

O termo 'aprendizagem prática' deve lembrar que pensamento, ação e conhecimento são coisas interligadas... e que essa ligação é muito mais estimulante para crianças e jovens que para adultos, com sua lógica controlada e civilizada ... É que, ['Aprendizado Prático'] significa antes de tudo encontrar caminhos para um saber, que não pode ser comunicado e ensinado, mas tem de ser vivenciado; trata-se de experiências que se tem com as próprias mãos, com os próprios sentidos, através da própria atividade. (Andreas Flitner : "Lernen ... mit Kopf, Herz und Hand" em *Lernen, Ereignis und Routine*, Friedrich Jahresheft IV. Velber 1986, p. 9. comparar também com Neue Sammlung 30. JG./H. 1, 1990, bem como 33. JG/H 1, 1993 apud HAAS; MENZEL; SPINNER, 1994, p. 17).

Pensamentos conceituais semelhantes são também encontrados em Horst Rumpf e outros.

2 Ponto de partida

2.1 Atender a todos os tipos de inteligência e capacidades

Uma grande motivação para o desenvolvimento da Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção é o fato de que uma aula de literatura voltada apenas para a análise e interpretação de textos não contempla todos os tipos de alunos. A maioria deles vê a Aula de Literatura como uma simples análise de texto, que tira toda a motivação para o ato de ler. Principalmente os alunos que têm maior dificuldade para aprender, aqueles que são chamados de "fracos" por uma escola direcionada aos objetivos cognitivos, e até mesmo aqueles mais talentosos, intelectualmente, perdem o interesse pelo discurso da sala de aula, logo nos primeiros anos da escola fundamental.

Não se podem fechar os olhos à realidade de que, para muitas crianças e jovens, as aulas de literatura têm efeito exatamente contrário ao que se deseja alcançar: ao invés de estimular o educando à leitura, cria uma antipatia pela palavra escrita.

Isso é quase inevitável, quando não se levam em conta os sentimentos, os interesses, a fantasia e a sensibilidade de cada aluno. É exatamente isso que pretende a Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção.

Tal aspecto é de suma importância em todo lugar onde – um pouco na escola básica – o emprego de raciocínio analítico não está de acordo com o estágio do desenvolvimento mental do educando ou quando a capacidade para análise ainda não se encontra disponível. Isso não ocorre apenas na escola fundamental, mas também se passa com alunos de todo tipo de escola. Apenas o contato com textos através da sensibilidade e do fazer pode produzir a paixão e o maior número de boas experiências com o texto literário, afastando todo sentimento de frustração e de incapacidade. Por que a escola tradicional tem priorizado uma maneira de contato com a literatura baseada no pensamento analítico-reflexivo, o contato emocional não tem sido produzido.

Com isso, a iniciação à literatura é bloqueada para todos os que não têm talento analítico e o crescente analfabetismo, a dominância do consumo de televisão, o distanciamento de adultos dos livros têm nisso, em grande parte, seu motivo.⁵⁴

Por isso, defendemos o emprego da Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção, naturalmente sem desprezar a construção do pensamento analítico. Acreditamos que desenvolver o prazer pela leitura é a base, cria a motivação, para toda atividade de desenvolvimento do pensamento analítico-intelectual. Sendo assim, uma seqüência fixa é designada: a aula de literatura para ação e produção é ponto de partida e base, nunca apenas um simpático adorno de finalização.

Concluindo, o significado duplo do termo “orientada para ação e produção” carece de uma explicação. Ele acentua duas formas básicas do fazer produtivo do aluno. De um lado, o uso múltiplo e ativo dos sentidos através de uma ação prática ao lidar com textos e, de outro, a criação produtiva de novos textos respectivamente textos parciais e variações. Com o termo “orientada para ação” (*handlungsorientiert*) caracteriza-se o aspecto das inúmeras possibilidades de se representar um texto através de figuras ilustrativas, de reações musicais e representativas. Com o termo “orientada para produção” (*produktionsorientiert*) sugere-se, todavia, o poder da capacidade cognitiva para produção de novos textos.

Entre estes dois termos é possível haver diversas combinações e o sentido é despertado em diferentes níveis de intensidade. Com esse termo pode-se também considerar a leitura como uma derivada de atividade social.

⁵⁴ O trecho subsequente não foi traduzido.

2.2 Fundamentações teóricas da literatura

Esta fundamentação Didático-Pedagógica da Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção está apoiada na discussão da teoria da literatura. A Estética da Recepção, que trata do processo de leitura, conclui que a leitura não é apenas a extração de informações de um texto, mas que o sentido de um texto é sempre recriado pelo próprio leitor. Essa recriação é assistida (fomentada) didaticamente por procedimentos produtivos e de orientação para ação: os alunos são incentivados a fazer uma interpretação própria do texto, convertendo-a numa certa forma de expressão. Com isso, o processo de produção-orientada ultrapassa a concepção da simples recepção do texto, uma vez que leva em conta, de início, o ponto de vista do aluno e ele se torna objeto da aula. Os mais recentes posicionamentos da teoria da literatura também justificam o uso da Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção. O pós-estruturalismo prega uma abordagem do texto literário que não almeja a apresentação fechada do texto como um todo, porém trata o texto como um produto dinâmico da fantasia, como um feixe de linhas que vai sendo desfiado, no qual os fios representam diferentes significados, que podem até mesmo se contradizer. Conclui-se, portanto, que o contato com textos consiste numa “intervenção” e numa “desconstrução” (rompimento) de sua aparente unicidade. Do mesmo modo, a teoria literária construtivista considera, de forma radical, que o significado de um texto é objeto da construção do leitor e, por isso, também se aproxima da proposta da abordagem orientada para a produção.

2.3 Autonomia como Meta da Formação

A Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção enquadra-se também nas tendências da didática. Têm aparecido com frequência, na didática do nosso século, conceitos que envolvem a Orientação para a Ação. A Reforma Pedagógica já criticava duramente a aula do século 19 baseada em perguntas, na qual o professor sabia exatamente onde queria chegar e, usando determinadas perguntas, conseguia alcançar o resultado pretendido com os alunos.

Ainda hoje muitas aulas de literatura transcorrem desse jeito, com perguntas que, passo a passo, desenvolvem um tema, mas são bem aceitas apenas por uma minoria de alunos. Estes são então considerados “alunos interessados”. Com isso, a escola ignora que respostas rápidas e precisas a perguntas escalonadas representam uma capacidade que nada tem a ver com talento e interesse. Muitos alunos experimentam, durante sua vida escolar, dificuldades para alcançar o nível de reflexão pretendido num dado momento, ou atingem esse nível apenas mais tarde que o desejado. Por isso, desistem e são tomados como desinteressados, sem talento ou desconcentrados. De fato, é a escola que os faz atingir essa condição. Se tivessem, desde o começo – antes de atingirem o estado de desinteresse – uma possibilidade diferente de se expressarem, como, por exemplo, através de uma maneira prática, com o uso dos sentidos, poderiam modificar a idéia de que apenas alguns poucos conseguem seguir o caminho do aprendizado, enquanto a maioria capta apenas os resultados.

O postulado da auto-atividade é hoje mais atual que nunca: o mundo do consumo moderno estimula os jovens a uma postura passiva, a qual os professores tanto censuram. Por outro lado, nosso tempo precisa de pessoas com senso crítico, com novas idéias, engajadas, pois nem a vida em comum, na nossa sociedade, nem a preservação de um meio ambiente apropriado poderão ser atingidas adequadamente, se as pessoas se comportarem apenas baseando-se em normas pré-estabelecidas. Cada um deve ser capaz de enfrentar sempre novos desafios.

São também pré-requisitos para alcançar a autonomia, que se conecte sensibilidade com reflexão, fantasia com capacidade de formatação, percepção do outro com autoconsciência do próprio posicionamento. Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção está obrigada a atingir estes objetivos.

2.4 Aula individualizada

A Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção não tem o objetivo de alcançar resultados uniformes, que podem ser planejados detalhadamente, mas sim estimular a experiência do encanto inesperado, que pode ser atingida por crianças e jovens por meio do texto literário. Uma aula desse tipo também é mais interessante para o professor que uma aula que decorre linearmente conforme um plano. Quando ocorre um resultado diverso do que foi programado, deve-se observar que tal tipo de aula estará contribuindo muito mais para o desenvolvimento da atividade mental do jovem que um procedimento que dá lugar a apenas um certo caminho. Procedimentos orientados para ação e produção visam a atender, de modo bem consciente, a diversidade que existe entre as crianças e os jovens, tendendo, portanto, a buscar uma individualização da aula. Assim, em uma sala de aula, enquanto um grupo de alunos está envolvido com uma atividade de pintura de parede, outros estão em suas mesas escrevendo e outros desenvolvem um diálogo para um certo texto.

3 Paralelo com a maneira de se lidar com a arte fora do ambiente escolar

Podemos estabelecer um paralelo entre as propostas da Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção com a forma como se lida com obras de arte fora do contexto escolar. Pensamos num amplo leque de procedimentos, que vão da restauração até a transformação, passando pela encenação. A restauração, por exemplo, é a reconstrução estética de um objeto que foi danificado e cujas partes particulares já não estão mais disponíveis ou são desconhecidas. Aqui se faz necessário o rejunte das partes e a complementação das faltantes, a fim de trazer o objeto ao seu estado original. Isso só é possível através da análise detalhada dos fragmentos, do conhecimento preciso dos elementos que os compõem. Uma restauração busca uma aproximação altruísta do original, pela qual o restaurador está a serviço da obra restaurada, não a fim de modificá-la, de introduzir novos elementos, mas apenas de complementá-la no que lhe falta. Um exemplo disso é o complemento feito numa sinfonia, a

partir de apenas um de seus fragmentos (como é o caso da *Décima Sinfonia*, de Gustav Mahler).

Talvez a obra que apresente maior distância da original seja a obtida com uma transformação. Picasso, por exemplo, produziu várias transformações da obra de Manet, *Café da Manhã ao Ar Livre*, para as quais transportou as concepções artísticas modernas vigentes. Trata-se de um manuseio estético, em que o artista toma emprestada a obra de arte alheia apenas como um estímulo para desenvolver seu próprio trabalho, possuindo, sem dúvida, conhecimento detalhado acerca do original, porém fazendo uma análise detalhada da obra, criando adaptações bem pessoais, não altruístas como as que seriam feitas por um restaurador, mas relacionadas com o seu “eu”, não distanciadas, mas com característica de sua identidade e intimidade.

Entre restauração (reconstrução) e transformação (apropriação) há um grande espectro de possibilidades de análise de obras estéticas: a orquestração de um quarteto de pianos (como, por exemplo, *Opus 25*, de Brahms, por Arnold Schönberg), onde nenhum novo compasso foi adicionado, contudo somente a parte instrumental foi totalmente reformulada; a tradução de um romance para outro idioma (como *Ulisses*, de James Joyce, por Hans Wolfschläger), onde foi realizada apenas uma adequada transposição conforme lhe ocorria na mente; a paródia de um certo texto (como fez Robert Neumann, em *Mit fremden Federn*), o que exige um conhecimento muito preciso do estilo do texto original; a transformação de uma obra em prosa em uma obra dramática (como em *Amerika*, de Kafka); a reformulação de uma obra (como em *Mattäus-Passion*, de Bach, por um balé de John Neumeier) e assim por diante.

Todos esses são exemplos de trabalhos realizados pela análise de obras originais, passando por métodos de reconstrução até chegar às operações de reformulação criativa, que de maneira semelhante também são empregadas na Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção. Na verdade, não desempenhamos as tarefas de um restaurador e não desejamos também criar grandes obras artísticas. Todavia, quando os alunos completam textos, juntam partes, reformulam, fazem encenações, então ganham, por assim dizer, um comportamento de artesãos em relação à Literatura, eles se sentem cobrados a ler com seriedade e podem, ao mesmo tempo, introduzir sua criatividade.

Estabelecendo esse paralelo com a arte fora do contexto escolar, desejamos ainda esclarecer um equívoco, amplamente divulgado, de que todo procedimento produtivo sempre deve ser criativo. Entre as operações unicamente reprodutivas-imitadoras e aquelas unicamente produtivas-modificadoras, existe uma gama de possibilidades de se ligar,

inicialmente através de uma ação, com obras estéticas, e num próximo passo, de lidar com elas emocional e racionalmente, e até mesmo de forma criativa.

A fim de demonstrar como deve ser feita a abordagem de textos para ação e produção, imaginamos alguns procedimentos típicos como exemplo. Com eles, desejamos mostrar, principalmente, de que modo o processo de leitura orientada para ação e produção pode ser vinculado à análise e interpretação. De fato, nos processos que iremos mencionar, queremos sempre obter a ocupação com um texto e a reflexão sobre o texto, não se fazendo uma clara separação entre um e outro, uma vez que a compreensão da obra de arte pode ser alcançada, algumas vezes, simplesmente pelo seu manuseio. Esses dois passos, entretanto – em especial no nível primário – ficam distantes um do outro, ainda mais quando o contato emocional com o texto e a intimidade com ele devem ser fortalecidos tão intensivamente quanto possível, de sorte que, com base nessa apropriação, seja possível impulsionar e ampliar os processos cognitivos específicos, talvez até dias, semanas ou anos depois. Alvos muito rápidos e a pressão sobre uma compreensão interpretatória contradizem basicamente essa abordagem.

4 Tipos metódicos básicos

4.1 Do fragmento ao texto

Vamos supor que temos a seguinte poesia contemporânea, repleta de lacunas, de forma que possamos complementá-las com nossa vivência poética e da realidade, talvez com idéias que para nós mesmos sejam anormais (fora do comum) e também possamos completar o último verso (que falta). O leitor deve tentar fazer isso, pelo menos uma vez, conforme for lendo (veja a poesia *In einer Stadt*).

Conforme preenchemos os espaços vazios, estamos lidando com o texto, poeticamente, em algum ponto entre sua reconstrução e transformação. Então, podemos – na aula ou numa apresentação – compartilhar dos resultados, compará-los e nos surpreendermos com a enorme diferença nas propostas de preenchimento: alguns optam conscientemente pela repetição de palavras, outros evitam essa repetição propositalmente; no primeiro caso,

constroem-se rimas internas, no segundo, semelhanças de aliteração; alguns se esforçam por fazer o verso final que resuma o poema, outros formulam um final surpreendente. Todos se conduzem a partir de fragmentos do texto inicial – e, ainda assim, adicionando idéias próprias. Falamos sobre tudo isto: sobre os diferentes pontos de vista do conteúdo, sobre as escolhas poéticas que cada um fez. Em seguida, queremos naturalmente ler o texto original, a fim de verificar qual poema o escritor realmente escreveu. Para a maioria, há uma grande surpresa: cada verso, por toda a poesia, é marcado pela repetição da palavra “cinza” (*grau*), somente “cinza”, e, no último verso, os dizeres: “e ligou a TV a cores”. Isso ninguém tinha escrito, ninguém esperava. Não esqueceremos isso tão rápido. Naturalmente, isso nos chamaria a atenção também sem esse trabalho anterior, todavia, tal particularidade salta aos olhos, surge inquietante, uma vez que nós nos ocupamos intensivamente com a estrutura da poesia e também formulamos nossas próprias expectativas, quase sempre destoantes. E mesmo assim somos surpreendidos, espantados, talvez até irritados: tudo é um bom pré-requisito para iniciar uma discussão interpretativa das intenções do texto.

In einer Stadt (Imants Ziedonis)

In einer _____, _____ *Stadt*
war eine _____, _____ *Straße.*
Auf dieser _____, _____ *Straße*
stand ein _____, _____ *Haus.*
In diesem _____, _____ *Haus*
war ein _____, _____ *Zimmer.*
In diesem _____, _____ *Zimmer*
stand ein _____, _____ *Stuhl.*
Auf diesem _____, _____ *Stuhl*
saß ein _____, _____ *Mensch.*
Er streckte eine Hand _____, _____ *Hand aus*
und

4.2 Do original para a transformação

Isso ocorre de modo semelhante, quando examinamos a estrutura de um texto, quer dizer, quando o texto, com o qual nos ocupamos, ainda está inacabado e o original é lido somente em conjunção com operações e então interpretado mediante nossas próprias experiências. Outro é o procedimento, quando partimos do texto original e lidamos com ele de maneira produtiva – neste caso também não se deve, como será mostrado no exemplo a seguir, iniciar com a interpretação do texto, mas primeiramente permitir a ação individual ou uma reação espontânea ao mesmo. Apresentamos para estudantes do nível secundário I e II (e igualmente para os nossos leitores) a poesia de Brecht, *Vergnügungen*, e pedimos que formulem analogamente seus próprios *Vergnügungen* (prazeres).

Vergnügungen

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen

Das wiedergefundene alte Buch

Begeisterte Gesichter

Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten

Die Zeitung

Der Hund

Die Dialektik

Duschen, Schwimmen

Alte Musik

Bequeme Schuhe

Begreifen

Neue Musik

Schreiben, Pflanzen

Reisen

Singen

Freundlich sein

Podemos redigir nossos próprios textos em estreita analogia com a poesia de Brecht, mantendo, tanto quanto possível, o mesmo comprimento e número de versos; até mesmo a apropriação de um ou outro verso de Brecht seria permitida. Utilizamos para isso um procedimento que corresponde a uma transformação ou adaptação. O que acontece então nesse processo bem delimitado (tente também, conforme prossegue a leitura, exercitar o que propomos!).

Inicialmente, conforme nossa experiência, passamos a uma leitura detalhada, precisa dos versos de Brecht. Tenta-se, a seguir, escrever um texto semelhante, que pode começar mais ou menos com “o primeiro gole de chá de manhã”; seguido então normalmente de dizeres sobre “coisas prazerosas” do dia a dia numa mistura dos conteúdos reais e emocionais – de maneira semelhante ao que fez Brecht. Constrói-se com isso uma analogia com os versos de Brecht, com o conteúdo que ocorre, deixa-se estimular, reformular – e aprender, nesses primeiros passos, como lidar com o texto. Posiciona-se em oposição ao seu conteúdo ou se identifica com ele – e isso de modo igual ou diferente quanto à adoção de elementos poéticos que nele ocorrem: uma escrita parcial da análise e interpretação, através da formulação própria.

Num diálogo sobre o texto análogo, chama-se a atenção primeiramente para os diferentes “prazeres” dos escritores – uma situação excitante, uma vez que cada aluno faz uma relação constante entre o texto que está sendo lido e o seu próprio texto. Pode ser então também feito um comentário sobre o ponto de vista poético, de acordo com o nível da classe e com a sensibilização já estabelecida para tais aspectos: possíveis repetições, variações, o jogo de alternância entre coisas do dia a dia e coisas especiais etc. É imprescindivelmente necessário voltar a Brecht: o que fizemos de diferente? O que fizemos de semelhante? De que forma é essa coletânea rapsódica de prazeres resumidos por Brecht numa poesia? Chegamos assim a um diálogo interpretativo, no qual chamamos atenção para o verso que está no centro da poesia – “*die Dialektik*” – e falamos sobre o que ele pode significar, como a dialética em si mesma está representada nessa poesia, resumindo: conduzimos então para o que normalmente é feito, numa interpretação de textos. Entretanto, esses comentários, agora, são feitos de modo diferente daquele empregado em aulas “normais”, promovendo uma experimentação ativa, individual, significativa, que motiva e estimula.

Os dois exemplos representam dois tipos básicos de procedimentos de produção de texto: um processo de antecipação e um de transformação (reformulação). Ambos são praticados hoje com diversas variações; em textos de prosa longos, por exemplo, procede-se do mesmo jeito que com textos curtos. No entanto, cogita-se sobre grandes projetos, como, por exemplo, a produção de um livro inteiro pelo estímulo de modelos literários (como um livro de suspense, que pertence ao mundo do aluno). A Aula de Literatura Orientada para Produção e Ação não se esgota no processo de produção de textos.

4.3 Formas de expressão musical, visual e corporal

Outras possibilidades podem ser exploradas, por meio da representação cênica, do desenho, da pintura, de filmes, da musicalização. Nessas formas de expressão, os diversos sentidos são mais exigidos que na escrita: a visão, a sensibilidade corporal, a audição. De que modo se pode aqui ligar a própria criatividade a uma aproximação do texto será mostrado, novamente através de um exemplo. Tomemos, pois, um curto texto em prosa, no estilo de Kafka, como *Er*, de Rolfs Half (em Ch. Buchwald; K. Wagenbach [Hrsg.]: *Lesebuch*. Berlin: Wagenbach, 1984); ele trata de um homem que se tranca em seu apartamento, anda nu pelo seu quarto e fica escutando o barulho de outros moradores. Num grupo de seis pessoas, refletimos como se pode representar, na forma de uma estátua ou de uma pantomima, o que sentimos como mensagem central do texto, que deve ser representada pelos integrantes do grupo (entende-se aqui que não é possível uma ilustração natural do conteúdo do texto, desde seu início). Por exemplo, um aluno se posiciona contra a parede, os outros, ao seu redor, com gestos e olhares, como se cochichassem sobre o homem solitário. Os integrantes do grupo explicam o que o grupo pensou para a representação. A reflexão da personagem leva a uma conversa de interpretação do texto. Quando os membros de outro grupo constroem a sua personagem, percebe-se que tiveram uma outra idéia, revelando um outro aspecto do texto. Essa é uma nova oportunidade de conversar sobre o texto com a classe.

5 Leitura literária e os procedimentos operativos

Textos literários possuem, como afirmou Wolfgang Iser, “um certo grau de indeterminação” (de abertura, polivalência, lacunas). “Eles não podem representar situações de vida e do mundo real a tal ponto que concordem ou sejam idênticas a elas” (Wolfgang Iser: *Die Appellstruktur der Texte*. In: Rainer Warning [Hrsg.]: *Rezeptionsästhetik*. München, 1975, p. 232). Para o leitor, fica...

[...] apenas a própria experiência, na qual ele pode se apoiar, para comprovar o que foi compartilhado pelo texto. Se o mundo do texto for projetado sobre a própria experiência, então pode surgir uma

escala diferenciada de reações, na qual se pode ler uma tensão, que tem sua origem na confrontação da experiência própria com uma experiência em potencial (a que o texto possibilita).

O que a orientação para ação, para produção ou os procedimentos operativos possibilitam, em especial, é destacar a “confrontação das próprias experiências” com o “grau de indeterminação” de um texto, aumentar a tensão existente entre as próprias expectativas, provenientes das experiências reais e da poesia, e ampliar os estímulos fornecidos pelo texto, já que todos esses processos incentivam a pessoa a explicitar as próprias experiências (através da escrita, preenchimento de lacunas, reconstruções, desenhos, colagens etc.) e confrontá-las com o texto lido – e, assim, direcionar a atenção do leitor, de maneira especial – no caso de muitos leitores, unicamente –, sobre o indefinido, ou sobre o que é especial, ou sobre o feitiço poético de um texto.

Muitos desses procedimentos servem, portanto, para postergar o “desaparecimento prematuro da indefinição”, isto é, a rápida adaptação da perspectiva do texto à experiência de mundo do leitor, introduzindo passos operacionais que permitem primeiramente que o leitor se conscientize de sua própria perspectiva e expectativa, para depois colocá-lo da maneira mais estimulante possível em confronto com a perspectiva do texto.

6 Obstáculos – e nossas repostas sobre cada um

6.1 “Isto não tem nada a ver com a leitura natural!”

Têm-se colocado sempre obstáculos aos procedimentos aqui propostos, argumentando-se que eles partem de textos “manipulados” e que desviam a atenção do leitor dos textos, porque levam em conta formatos próprios. Ambos não dizem respeito ao processo de leitura natural. De fato, é verdade: nós alteramos alguns textos para as aulas, colocamos lacunas neles, mudamos posições de algumas partes, ou permitimos transformações feitas pelos alunos, damos continuidade ao texto, fazemos adaptações e até mesmo analisamos o texto. Por que fazemos isso? Temos vários motivos:

- desejamos retardar a análise do texto, prolongá-la no tempo e intensificá-la. Nossos procedimentos destinam-se exatamente a não desviar a atenção do texto, mas estimular uma profunda e precisa recepção do texto e não proporcionar apenas uma mera recepção.

- desejamos concretizar reflexões que freqüentemente não são percebidas ou alcançadas através de um texto e permitir que concepções interiores se tornem visíveis. Nesse sentido, torna-se palpável, aos alunos, o que os textos podem produzir neles e eles podem assim trocar experiências, com os colegas, sobre o que pensaram e sentiram;

- desejamos, com isso, que todos os alunos participem do processo da análise, porque o procedimento ativo com um texto é para muitos algo mais fácil que o falar sobre ele;

- desejamos individualizar fortemente o confronto do leitor com o texto, uma vez que o “fazer junto” desafia muito mais as decisões pessoais que o falar do texto.

- desejamos, por intermédio da comparação das próprias formatações, elevar o nível de atenção dirigida ao texto original, destacar “trechos-núcleo”, fazer percebida a originalidade do feito poético.

As particularidades de um texto literário aparecem de acordo com as experiências pessoais que cada um tem com o real e com o texto. Essas experiências têm que ser liberadas e explicitadas. Elas influenciam o entendimento de um texto, mesmo quando ficam no inconsciente; elas são a interface para a admiração ou surpresa, a irritação ou a incompreensão, que um dizer poético pode nos causar. Quando deixamos vazia uma certa parte significativa do texto, e o leitor primeiramente formula suas expectativas, então se pode verificar, numa classe, que o esperado não é o mesmo para todos: um indício disso é que da mesma forma reagimos diferentemente à palavra que o poeta realmente escolheu. Normalmente nos surpreendemos com o fato de que a escolha do poeta é diferente da nossa – assim, aprendemos a ver a versão original com mais atenção e mais conscientemente. Naturalmente, pode ocorrer que um aluno prefira sua própria versão do texto, que ache que ela combina melhor e se irrite com a versão autêntica ou até a rejeite. Isso não vai contra o procedimento, pois a rejeição ocorre sempre de modo consciente e o texto não é “empurrado de lado” com indiferença.

Normalmente, nas classes onde o procedimento já é conhecido, o professor deve permitir que o aluno desenvolva atividades semelhantes e as apresente na aula. As aulas centradas no aluno recebem impulsos importantes sobre esses procedimentos.

6.2 “Os procedimentos produtivos são adequados apenas para textos curtos e modernos!”

Há sempre reclamações de que os métodos de processo de orientação estariam demasiadamente limitados à análise de textos curtos em prosa e poesias, especialmente aqueles de nosso tempo, e que novelas, romances e todos os textos antigos seriam incompatíveis com esse procedimento.

Realmente, até o momento, a maior parte dos textos empregados nesse procedimento são curtos e modernos. Isso não significa dizer que existam textos que não podem ser usados.

Atualmente, conhecemos – da literatura didática especializada e de aulas – muitos exemplos convincentes da utilização do método orientado para ação com textos longos e históricos:

- A adaptação de *Der Richter und sein Henker (O juiz e seu carrasco)*, de Dürrenmatts, para uma comédia (feita por alunos de um Gymnasium em Bern, pela Editora Zytglogge, 1988).
- A transformação de *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral*, de Bölls, em uma história em quadrinhos (no livro de leitura *Treffpunkte 9*, Schroedel Verlag, 1991).
- A re-escrita de *Das Fräulein Von Scuderei*, Hoffmanns, de *Kleider machen Leute*, de Kellers, de *Judenbuche*, de Drostes, e de *Sansibar*, de Anderschs, entre outros (no PZ Informationen 1/90 do Estado de Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach).
- A reconstrução de Hölderlins *Hälfte des Lebens* (na *Praxis Deutsch* 94), uma seqüência de aula para o livro infantil de R.O. Wiemers *Der gute Räuber Willibald* (na *Praxis Deutsch* 100).

6.3 “Esse método tem um fim em si mesmo!”

Há uma outra acusação de que o método de Aula de Literatura Orientada para Produção e Ação é usado com propósitos definidos. Não concordamos com a concepção de que a adequação exata do método e o estabelecimento de objetivos sejam tarefas imprescindíveis no planejamento das aulas orientadas para produção e ação. Não se pode, no geral, dizer qual procedimento é o mais adequado para um texto e o mais produtivo, para um encontro textual. Isso depende, entre outras coisas, do objetivo da aula, do gênero do texto, das particularidades características do texto, do tempo de criação do texto, assim como do conteúdo e da situação didática.

Quem conhece o repertório dos possíveis métodos irá seguramente encontrar um, ou vários, para serem usados com o texto, que sejam mais adequados ao nível da classe. Deseja-se, por exemplo, numa primeira análise, trabalhar a formatação poética, opta-se então por um arranjo com muitas lacunas ou troca de posição, que vai levar, ao final, ao texto autêntico. Deseja-se trabalhar particularidades poéticas, opta-se pela paródia ou pela precisão. Deseja-se caracterizar uma personagem literária, permite-se que se escreva um diário, ou cartas, ou o currículo da personagem. Deseja-se visualizar uma poesia, então se trabalha com desenhos e pinturas. Deseja-se alcançar a sonoridade, dá-se preferência a uma encenação com falas (talvez um jogral). Deseja-se relacionar o texto com a realidade de nosso presente, de sorte que uma colagem é, para isso, bem apropriada.

O método deve ser adequado ao próprio texto e ao objetivo que gostaria de ser alcançado. Se, com um procedimento, esclarecemos de certo modo o ponto de partida de nosso encontro com o texto, não fica esclarecido, contudo, como será o decorrer da abordagem do texto, no discurso de justificativa e interpretação. O método não pode se tornar independente, a experiência com o texto não pode se satisfazer consigo própria. O que pode causar descrédito numa aula de literatura orientada para ação e, em parte, já causou, é a desistência de fundamentar as operações escolhidas, a renúncia de comparar com o texto autêntico, de conversar sobre ele.

Quem, por brincadeira, se diz orientado para ação e esconde o texto autêntico ou o esquece (pensa com isso fazer algo interessante e prazeroso), não executa uma aula de *literatura* orientada para ação, como nós a representamos aqui.

Isso quer dizer que os processos cognitivos explícitos devem ser apropriados para cada série escolar *sempre e imediatamente* e que as formas de orientação para ação e produção de trabalhar com o texto atuem basicamente como uma abertura.

O decorrer da compreensão implícita tem a sua própria razão, caso a caso. O objetivo é basicamente a compreensão do texto e a aquisição de processos de dedução

reflexíveis, mas também a estímulo da capacidade de compreensão, o desenvolvimento de uma força interna, além da construção da motivação da leitura e obtenção de uma predisposição leitora para toda a vida. Apenas no balanço desses objetivos diferentes se cumpre plenamente a concepção de uma aula de literatura atual e adaptada à situação.

6.4 “Perdeu-se o respeito pela literatura!”

Muitos professores sentem um mal-estar perante os procedimentos produtivos, porque o texto é tocado em sua unidade (totalidade) estética.

Escutamos freqüentemente o argumento de que se pode proceder assim com textos poéticos menos convenientes, mas tal procedimento é proibido com obras de grande valor.

Admitimos que não compartilhamos da tradicional idéia costumeira de aura da poesia como uma obra intocável, e nos vemos então de acordo com a concepção das novas ciências literárias e dos seus autores. Textos literários têm efeitos produtivos – escritores parafraseiam sempre novamente coisas, motivos e formas antigas.

Por que, então, esse modo de atuação da literatura deve ser negado aos leigos? Além disso, a discussão produtiva conduz, na maioria das vezes, diretamente para uma percepção intensiva do texto original, como demonstramos em nossos exemplos; portanto, pode-se preparar um alto conceito diante do texto de um poeta, porque a formatação não será mais aceita antes da base norteadora da própria tentativa.

6.5 “O original desvaloriza o texto do aluno!”

Pode-se correr o risco oposto: os alunos vêem seus próprios textos desvalorizados, porque o escritor o fez muito melhor. Esse perigo pode ser minimizado, evitando-se comparar o texto produzido pelo aluno com o original, como se este devesse atingir o mesmo nível. Quando, por exemplo, o aluno produz um texto sem observar as diretrizes do original e seus preenchimentos são avaliados tendo em mente que o autor fez melhor, os alunos sentem-se

tolhidos criativamente. Suas idéias merecem seu próprio louvor, que não se limita apenas às palavras do original. Uma forma completamente diferente pode, por exemplo, tornar-se interessante e se justifica por expressar o ponto de vista de uma geração. Faz sentido, portanto, dar liberdade ao aluno para produzir, por exemplo, fazendo uma colagem de texto e imagem num mural, em torno do original: “estas são nossas contemplações e experiências de um texto, nossas respostas, nossas transformações, nossas perguntas, nossas aproximações, esta é nossa crítica”.

6.6 “Simplesmente não tenho tempo para isso!”

Em nossos cursos de capacitação para professores, ouvimos sempre dos professores lamentações de que o tempo escasso e as exigências dos planejamentos lhes deixam pouco tempo disponível para os procedimentos propostos. Realmente, muitos planejamentos são sobrecarregados de atividades, e é uma tarefa de formação política estabelecer prioridades, diante do objetivo de formação básica. Entendemos que os fundamentos mencionados anteriormente, para implementação de uma aula orientada para ação e produção, justificam uma discussão sobre prioridades. Também não podemos deixar de salientar que o emprego do método de uma aula orientada para ação e produção está presente nos planejamentos – geralmente mais do que os professores percebem.

Em alguns Estados da federação, como atualmente em Baden-Württemberg, os planejamentos de aula têm sido propositalmente simplificados, de sorte a abrir mais espaços para tais formas de trabalho, nas escolas. Em geral os procedimentos de aula orientada para ação e produção não estão ligados de modo algum a atividades trabalhosas. Naturalmente, podemos considerar trabalhosa, no começo, a encenação de um texto numa peça de teatro, ou a construção de um livro; mas o seu emprego demonstra que ele abre um enorme leque de possibilidades de atividades menos trabalhosas – do preenchimento dos espaços vazios de um texto até a representação cênica de uma parte do texto em um desenho estático (sem movimento e fala, usando apenas a atitude das personagens).

Além disso, a prática revela que, nas classes que aprenderam a trabalhar com os diferentes procedimentos de forma natural, a maioria não tem problema de utilizar o tempo de maneira adequada. Contudo, experimente você, após ponderar, começar com um pequeno elemento produtivo, durante suas aulas – você não precisa transformar o estilo de uma aula inteira. Apenas uma coisa é indispensável: você não pode ter um resultado pré-concebido em mente, mas deve se interessar pelas soluções sugeridas pelos alunos, que talvez sejam bem diferentes daquelas que você espera.

Você não pode empregar tudo isso como uma “embromação” de aula, entretanto, tais procedimentos devem ser entendidos como a base para construção de um novo relacionamento entre alunos e a compreensão do texto.

7 A diversidade dos desenvolvimentos

Finalmente, gostaríamos ainda de esclarecer que, o que foi apresentado aqui como uma unidade didática de literatura orientada para ação e produção, constitui na verdade um campo diferenciado de métodos e objetivos quando visto detalhadamente, e apesar de não apresentarem sempre o mesmo formato, estão ligados entre si.

Mesmo entre nós três, as ênfases são diferentes. Para Gerhard Haas, o ponto forte repousa no olhar sobre alunos de pouca competência analítica em aulas “normais”, para os quais a aquisição de literatura deve ter significado individual. Ele quer proporcionar-lhes um acesso ativo e prazeroso ao mundo da leitura, e constitui-se, portanto, principalmente de diversos formatos de fala, ilustrações e musicalidades e deseja assim, proporcionar acesso aos textos por diferentes indivíduos.

Wolfgang Menzel representa principalmente os métodos operativos, que oferece aos alunos a oportunidade de experimentação dos elementos dos textos e estimula a observação aos aspectos formais e de conteúdo do texto. Com isso ele obtém uma ligação estreita entre a análise de texto e o processo de produção orientada.

Kaspar H. Spinner dá importância especial ao desenvolvimento da capacidade interior de criação e destaca a contribuição dos procedimentos produtivos para a sensibilização da percepção, para o desenvolvimento da identidade e capacidade de compreensão da visão do outro.

As diversas ênfases explicam, porque W. Menzel fala de aulas “operativas” em algumas publicações, K. Spinner fala de procedimentos “produtivos”, enquanto que G. Haas utiliza a terminologia “aula orientada para ação e produção”. A unidade entre nós é tão grande que nos parece válido falar aqui como uma única voz e com isso mostrar que nós consideramos a ligação das três tendências significativas.

Lista dos procedimentos que podem ser utilizados em uma Aula de Literatura Orientada para Ação e Produção. (HAAS; MENZEL; SPINNER; 1994, p.24)

1. Procedimentos para produção de textos
 - 1.1. Restaurar e antecipar

- 1.1.1. Reconstruir um texto a partir de seus próprios versos (por exemplo, poemas com os versos cortados em várias tirinhas, que são distribuídas em ordem alfabética).
- 1.1.2. Desembaralhar de textos (por exemplo, um poema que foi criado pelo professor, juntando-se partes de duas poesias diferentes).
- 1.1.3. Produção da estrutura de versos (quando o poema é apresentado na forma de prosa).
- 1.1.4. Produção da estrutura sintática (em um texto onde o posicionamento das palavras não segue a ordem convencional – por exemplo, uma estrofe da poesia de Hölderlin)
- 1.1.5. Preenchimento com palavras/frases que foram subtraídas propositalmente.
- 1.1.6. Usando rimas de uma poesia existente, fazer um novo poema.
- 1.1.7. Escrever um acróstico sem rima, com palavras como, por exemplo: FRIEDE (paz), KRIEGE (guerra), LIEBE (amor), FREUDE (alegria) etc.
- 1.1.8. Desenvolver um texto a partir de palavras-chave ou de um título.
- 1.1.9. Compor um poema-montagem: construir um poema a partir de textos propostos (manchetes de jornais, subtítulos, anúncios/textos de propaganda etc.).
- 1.1.10. Escrever o final para um texto dado.
- 1.1.11. Parar em um certo ponto de uma leitura e, a partir daí, projetar uma nova continuação.
- 1.1.12. Redigir um texto a partir de uma situação fantástica introduzida em um texto (“imagine se...”).
- 1.2. Transformação
 - 1.2.1. Escrever uma continuação possível para um texto.
 - 1.2.2. Escrever uma introdução para um texto (ou um novo contexto para um personagem).
 - 1.2.3. Desenvolver uma ação apenas sugerida no texto.
 - 1.2.4. Escrever um texto paralelo (por exemplo: um aluno escreve sobre um texto com o tema “guerra”, outro com o tema “ódio”).
 - 1.2.5. Escrever um monólogo interior, uma conversa consigo mesmo, uma carta, notas de um diário de uma personagem.
 - 1.2.6. Escrever, simulando que é uma das personagens de um texto, usando a primeira pessoa (“Eu me chamo Pippi...”).

- 1.2.7. Colocar-se como personagem de um texto e criar uma passagem.
 - 1.2.8. Retirar uma personagem de um texto e trazê-la para um outro mundo (por exemplo: “O Saci⁵⁵ virá hoje a nossa escola...”).
 - 1.2.9. Encurtar um texto (por exemplo: resumir uma poesia longa) ou estender um texto (por exemplo: transformar uma história num pequeno conto).
 - 1.2.10. Reescrever um texto, direcionando-o para outro público-alvo e usando outro estilo.
 - 1.2.11. Converter um texto para outra variedade da língua (por exemplo: uma cena de um drama em um dialeto).
 - 1.2.12. Escrever um texto de uma perspectiva diferente.
 - 1.2.13. Dar a um texto uma nova estrutura construtiva (por exemplo: começando a história pelo seu final).
 - 1.2.14. Converter um texto em outro tipo de texto (por exemplo: criar uma poesia a partir de um texto curto em prosa).
 - 1.2.15. Escrever um texto interpretativo sobre uma poesia (entre as linhas do original seriam introduzidos comentários, observações, citações, interpretações próprias etc.).
 - 1.2.16. Escrever um texto em oposição (por exemplo: tomando uma poesia sobre um paraíso idílico, escrever sobre a destruição do meio ambiente).
 - 1.2.17. Produzir uma colagem com textos.
 - 1.2.18. Escrever um texto a partir de um texto-modelo.
 - 1.2.19. Escrever uma cena para ser ouvida, por exemplo, de rádio-novela, para um texto.
 - 1.2.20. Fazer um jogo de cartas/dados/adivinhação para um texto e jogá-lo (por exemplo: um jogo de dados para um livro de aventuras ou um quarteto – grupo de quatro vozes – para um livro infantil bem conhecido).
2. Criações cênicas
 - 2.1. Representar uma situação do texto através de um quadro vivo (como se um fotógrafo tivesse feito uma foto de uma cena descrita no texto).
 - 2.2. Criar uma figura estática através de pantomima (estátua), que represente perfeitamente o texto trabalhado (com duas a seis pessoas).
 - 2.3. Representar por gestos (mímica) um trecho do texto.

⁵⁵ No original a personagem mencionada é *Eulenspiegel* personagem do folclore alemão do século 14.

- 2.4. Produzir um diálogo interior conduzido por um líder de jogo (líder pergunta a uma personagem sobre o que ela pensa acerca de uma outra personagem, e depois pergunta a uma outra o que achou da resposta e assim por diante).
 - 2.5. Representar um termo abstrato e deixá-lo falar (por exemplo a tentativa do riacho Aschen de abandonar Veneza: a morte, o mar, o amor, a arte surgem em cena e conversam com o riacho aconselhando-o a partir ou a permanecer).
 - 2.6. Transformar um texto, ou parte dele, em encenação, com marionetes, cenas de sombras ou de vídeo.
3. Criações visuais
 - 3.1. Dar forma a um texto: transformar o conteúdo de um texto numa forma escrita ou impressa (tamanho, volume, cores, forma das letras, palavras ou frases), de forma que expresse seu conteúdo.
 - 3.2. Desenhar ou pintar uma figura relativa a um texto.
 - 3.3. Criar uma colagem que ilustre um texto.
 - 3.4. Fazer a representação gráfica (curvas, retas, segmentos), usando palavras-chave do texto ou mesmo um parágrafo.
 - 3.5. Produzir um jornal literário. O conteúdo pode ser, por exemplo, um diálogo fictício com uma personagem, a caracterização de personagens de um drama, a partir de registros encontrados em seu diário, de fotos; opiniões de leitores do livro etc.
 4. Criações acústicas
 - 4.1. Experimentar diferentes tipos de leitura do texto (com raiva, dando ordens, pateticamente).
 - 4.2. Colocar sons num texto (por exemplo, com o uso de instrumento de...).
 - 4.3. Encontrar a música de fundo adequada para leitura, de sorte que ela combine de algum jeito com o conteúdo do texto lido e que possa atingir a sensibilidade do leitor, ajudando-o a interpretá-lo.

Tradução da revista 127 *Praxis Deutsch* de setembro de 1994

Estímulo à leitura⁵⁶

Bettina Hurrelmann

1 O que se entende por "Estímulo à leitura".

"Novamente algo novo", escuto alguém dizer. Além da educação sexual, liberdade de ensino, educação ambiental, para a multiculturalidade agora ainda mais esta tarefa para a aula de alemão. "Nós sempre fizemos isto", dizem outros. "Lógico que as crianças, que têm dificuldade com a leitura devem ser estimuladas. Muitos não terão êxito sem um acompanhamento especial, principalmente durante a transição das primeiras leituras e a continuidade da leitura."

Na realidade, se, por um lado, o conceito "estímulo" à leitura pertence ao patrimônio da didática alemã durante os primeiros anos de educação, por outro, no seu uso atual, é dedicado a um outro tipo de problema. Ele remete às mudanças no sistema de mídia, que podem ser, a longo prazo, perigosas para a leitura. A impressão de que aqui novamente a aula de alemão é utilizada como apoio para ajudar a captar um desenvolvimento crítico na sociedade está correta. Um desenvolvimento que as aulas de alemão e a escola não podem ignorar, sem se mobilizarem.

Tentaremos em seguida esclarecer a expressão "estímulo à leitura" que aparecerá nos parágrafos seguintes. Como primeiro passo, faremos uma comparação com o termo "estímulo à leitura" empregado durante os anos 1970. Nessa época, entendia-se como uma atividade específica dos anos primários. Era aplicada principalmente durante as primeiras aulas. Crianças, que em seu currículo não tinham alcançado o nível desejado de leitura, teriam uma aula diferenciada, ou uma aula de estímulo paralela, complementar. Isto é uma prática até hoje adequada e necessária no primário. Mas o "estímulo à leitura" significa algo novo, nas discussões atuais: hoje é descrito como uma tarefa que abrange todos os anos escolares e tipos de escola, e não simplesmente os primeiros anos escolares. Ao mesmo tempo, o "estímulo à leitura" refere-se a todas as crianças e jovens, não necessariamente àqueles que têm

⁵⁶ *Leseförderung*

dificuldades específicas com o uso de textos escritos. E, finalmente, não denominamos "leitura" um desempenho curricular definido, não é um passo definido com resultados operacionalizados num processo de aprendizagem planejado, entretanto se refere de um modo geral e básico ao aprendizado da leitura como enculturação, a leitura como uma prática cultural, que se encontra ameaçada.

"Estímulo à leitura" significa que a exercitação dessa prática deve permanecer "natural", não apenas ligada à escola, mas também monitorada por um apoio pedagógico apropriado. Trata-se da construção e da manutenção da motivação da leitura, da transmissão da idéia de que a leitura pode ser prazerosa e da criação de um sentimento de intimidade com os livros, do desenvolvimento e estabilização do hábito de ler. Junto com o trato preponderantemente analítico intelectual dado à literatura, deve surgir uma cultura de leitura adequada à idade do aluno, que represente o mais possível o que faz a leitura fora da escola estimulante e indispensável para a participação do indivíduo numa sociedade da comunicação. "Estímulo à leitura", num entendimento atual, pode ser assim resumido, refere-se basicamente às ofertas a todos os jovens. Seus campos de atuação ultrapassam a aula de alemão e todas as outras matérias, em grande parte a escola em geral, e em conexão com um trabalho conjunto com instituições de vida literária como livrarias e bibliotecas, agências literárias, teatros, autores, e outras iniciativas de "estímulo à leitura". A reflexão sobre estímulo à leitura está também estreitamente associada a idéias construídas e experiências com "leitura literária na escola" (compare *Praxis Deutsch* 1982, nr.52). Muitas propostas e projetos, que foram sugeridos desde o final dos anos 1970 com base nessas palavras-chave, podem ser usados no programa de "estímulo à leitura".

Nova é, entretanto, a concentração sobre a própria leitura, que deve ser intensificada principalmente no formato de leitura de livros. Nova é também a urgência com a qual o Ministério da Educação e outras instituições dos mais diversos tipos devem declarar que o "estímulo à leitura" é uma tarefa da escola contemporânea. As justificativas atuais para a existência de uma "cultura de leitura" também são outras. A razão é facilmente reconhecida: as mudanças nos meios de comunicação, que vêm ocorrendo desde meados dos anos 1980, têm colocado em segundo plano os argumentos que justificavam a didática literária. No lugar deles surgiu um debate público sobre a leitura num contexto de mídia, que tem exigido muitos esforços de legitimação política. Essa posição se esclarece pouco a pouco. Porque motivo o "estímulo à leitura" é necessário, será gradualmente reconhecido através dos resultados de uma pesquisa séria sobre mídia e leitura. Quais os objetivos e tarefas a escola deve assumir,

através das aulas de alemão, e quais métodos ela usará, para tal, exigem esclarecimentos extras e didaticamente orientados.

2 Naufrágio de uma cultura de leitura?

Desde a crescente propagação da televisão, não se pára de discutir o risco sobre outras mídias, especialmente da imprensa e dos livros. Elas têm se conduzido como se estivesse em andamento uma disputa de tomada de posição entre duas mídias, de tal modo que a mídia do visual, como a televisão (atualmente também o vídeo, o computador etc.), pudesse ocupar o lugar da mídia impressa. Sobre isso, sabemos, através da história das formas de comunicação, que algumas funções são modificadas com o surgimento de novas mídias, há uma constante função de diferenciação e mudança, mas não há necessariamente uma substituição. Nem a escrita substituiu a comunicação oral, nem o telefone fez desaparecer as cartas. Tampouco as gravações dispensaram os concertos, ou as séries na televisão as peças teatrais. As funções que cada mídia desempenha são bem diferentes. O relacionamento das mídias, umas com as outras, se altera naturalmente, e com isso o sistema de mídia como um todo, assim que surge uma nova mídia

A discussão sobre a concorrência entre a leitura e o assistir TV foi, nos inícios dos anos 1980, novamente atizada na tese do americano Neil Postman (1984) (medienökologen). Segundo Postman, a televisão provoca o desaparecimento da leitura e reprime a infância a uma sociedade de aquisição dos novos tempos. A infância, como uma fase de vida de definições sociais próprias, está associada a um espaço de tempo da aprendizagem, a uma fase em que, passo a passo, dosa a passagem para o mundo adulto. Tal fase seria estabelecida, por Postman, com a aquisição da literalidade. Ele afirma que a infância surgiu após a impressão dos livros, no século 15, e desaparecerá novamente com a propagação da televisão, no século 20. É lógico que isso não faz sentido, pois a alfabetização ampliou camadas da população somente um século após o surgimento da imprensa. Segue-se uma dedução de Rudolf Schenda, de que foi um engano afirmar que a parte de leitores em potencial, na Europa, ainda em 1770, era de apenas 15%, em 1830, de aproximadamente 40% e, em 1870, de 75% (SCHENDA 1977, p. 444) Deduz-se que esses números sejam muito otimistas. Apenas no

início de nosso século, todas as pessoas, na Alemanha, tiveram a chance de adquirir competências de leitura e escrita (ver construção normativa "cultura da leitura" também de SCHÖN, 1993). Somente crianças de classes burguesas tiveram infância, desde o final do século 18 – e uma infância com leitura. Para a grande maioria, a alfabetização gradativa por meio da escola não significava nenhuma infância, no sentido de uma zona de desenvolvimento protegida antes da idade adulta (HURRELMANN, 1986; 1991). Igualmente em relação à televisão, pode-se afirmar que não é a mídia que determina as condições de vida do ser humano, mas, ao contrário, a posição social pré-determina preponderantemente o uso que ele faz da mídia ou que pode fazer dela. O que permanece correto, na tese de Postman, é que através da mídia eletrônica as crianças se tornam mais independentes dos adultos e ficam capazes precocemente de participar do mundo da informação e de entretenimento deles. A extensão e a forma em que isto ocorre, avaliando-se mais precisamente, depende da situação de vida das crianças e, principalmente, da condição sócio-cultural de suas famílias

As previsões de Postman sobre os efeitos da mídia não impediram a introdução das TVs comerciais, que se seguiram, na Alemanha, em meados dos anos 1980. Do "lado americano", percebe-se uma fascinação e um distanciamento da crítica cultural de Postman. Acima de tudo, a indústria da mídia compeliu a inovações tecnológicas e a abertura do mercado para a iniciativa privada. Meados dos anos 80 já existiam, também nos países de língua alemã, pesquisas que mostravam que a leitura, nesta sociedade de mídia, redobra a necessidade de apoio. Bonfadelli relata em seu estudo *Jugend und Medien (O Jovem e a Mídia, de BONFADELLI u.a., 1986)*, sobre a leitura (extraclasse) do jovem (de 12 a 29 anos) e a compara com o uso de outras mídias. Este concluiu que 19%, ou seja, quase um quinto dos jovens dessa faixa etária, são considerados não leitores (p.124). Sob uma classificação de "tipos de mídias utilizados" (com respeito ao relacionamento entre TV e leitura), surgiram grupos ainda maiores de jovens, que quase não tinham desenvolvido um relacionamento estável com livros. Esse resultado se refere a outros estudos, realizados com alunos de 15 anos, na mesma época, em Zurique (divididos entre Hauptschule, Realschule e Gymnasium): 22% se diziam não leitores. No geral, mais que a metade ocupava-se esporadicamente com livros, em seu tempo livre (BONDFADELLI; SAXER, 1986, p.64). Estudos mais recentes sobre Criança e a Mídia de 1990 (*Kinder und Medien 1990, de GROEBEL; KLINGLER, 1991*), que também incluíram os novos estados alemães, não revelam resultados diferentes. Pode-se concluir: podemos contar um quarto ou até um terço de "abstinência de leitura" entre os jovens de hoje (compare-se também com BONFADELLI; FRITZ, 1993). Os números são

ainda maiores ou menores, de acordo com cada amostragem, idade dos grupos, formas de aquisição e avaliação. Eles podem, no entanto, oferecer nada mais que aproximações rudimentares. Esses números preocupam – mas não se pode afirmar, a partir deles, que está ocorrendo uma diminuição espetacular da cultura de leitura. As porcentagens obtidas não são representativas, pois se referem a uma captação momentânea. Afirmar sobre mudanças só seriam possíveis, se a postura de leitura do jovem fosse pesquisada num tempo maior e com os mesmos instrumentos. Tais pesquisas não foram feitas. O que sabemos é que, desde a introdução da TV comercial, o tempo que a criança assiste à TV não aumentou exageradamente. E, principalmente, que as crianças espectadoras têm migrado para os canais privados (DARSCHIN; FRANK, 1992). Não podemos ainda afirmar com certeza o que essas mudanças, preponderantemente qualitativas, significam a longo prazo; quanto à formação de hábitos de recepção, das estruturas emocionais e cognitivas e do posicionamento social do adolescente. Mas já podemos observar que não existe motivo de se desprezar a mudança. Assistir TV intensamente associa-se a condições sociais desfavoráveis, que desencadeiam um efeito espiral, principalmente sobre determinado grupo de crianças e jovens que serão lesados em seu desenvolvimento. Esse é o resultado da pesquisa de acompanhamento de TV a cabo, que revela uma diminuição de oportunidades para a leitura de livros, nas famílias, onde ocorre ao mesmo tempo um aumento da oferta da mídia (HURRELMANN, 1989). Muitos afirmam que, a partir daí, se pode extrair uma "hipótese de polarização". Ulrike Six, especialista em ciência de mídia, afirma:

Tomando-se a perspectiva que o acesso do jovem a diferentes mídias tem uma distribuição desigual, é de se supor, que os privilegiados por essa oferta utilizam essa mídia de tal forma que é útil para sua afirmação social, que levará ao fortalecimento de diferenciação entre os grupos não apenas na formação e conhecimento, mas também nos posicionamentos e interesses, nos medos, motivações e atividades. (SIX, 1993, p.20).

A atual discussão sobre violência na TV e violência na juventude encontra aqui argumentos fortes para uma relação de causa e efeito.

De volta à leitura: quando se fala em "hipótese de polarização", pode-se ter certeza de que a leitura de livros, que pertence a uma longa tradição cultural, não desaparecerá repentinamente. Algumas funções da comunicação serão transferidas à TV, o que se encontrará principalmente em leituras fáceis e de belas letras. Continuará a pertencer ao repertório comportamental das classes sociais mais elevadas. Além disso, será difícil para a

maior parte de a geração jovem aprender a desenvolver uma concentração pontual, pois, nessa geração, a difusão da comunicação eletrônica pode realizar um forte estímulo emocional dos centros de recepção e nas formas de percepção dominantes.

Algumas comprovações sobre tais suposições podem ser encontradas em publicações do Instituto de Pesquisas de Opinião de Allensbach, que resumem os resultados de pesquisas de opinião sobre o mercado de livros, feitas durante os últimos 20 anos (1968-1988). Elas se referem ao comportamento de leitura de adultos. Após essas pesquisas, constatou-se “a estrutura da cultura de leitura” pouco se modificou, apesar de uma elevação na posse de livros, de um aumento considerável do número de pessoas com melhor nível de formação escolar, da ampliação do tempo destinado ao lazer e de um aumento da renda média da população. Na verdade, o tempo de consumo de mídia aumentou de 25 para 35 horas na semana, mas o tempo de leitura de livros permaneceu quase que inalterável (1967: 3 horas e 12 minutos - 1987: 3 horas e 24 minutos). Relativamente ao uso atual que se faz da mídia, a leitura sofreu um retrocesso. O círculo de leitores regulares permaneceu limitado a um terço da população. A relação entre as variáveis “leitura no tempo livre” e “classe social do leitor” permanece inalterada. Isso é um desafio para a escola e para a formação. Embora tenha sido destacado, numa pesquisa feita em 1989, que os jovens de hoje lêem mais que os de antigamente (SAXER u.a. 1989, p.293), não se pode creditar a isso um aumento da leitura, mas isso nos diz apenas sobre o comportamento dos jovens de diferentes faixas etárias.

O verdadeiro desafio é que a escola, nos últimos séculos, apesar do acréscimo no número de aulas e um aumento geral na formação, não foi capaz de equilibrar a perda do número de leitores com um número superior de novos leitores. Isso é confirmado através de diversas pesquisas que trazem o mesmo resultado. Por exemplo, Renate Köcher, em seu estudo *Familie und Lesen* (1988), concluiu que “as diferenças na educação para leitura, que acontece nas casas de família, são apenas parcialmente compensadas em função do nível de formação escolar existente” (p.292). Uma pesquisa do Instituto Suíço de Livros enfatiza que a escola não tem “praticamente nenhuma influência sobre o comportamento de leitura da criança” (p.82). Tais resultados provocaram o dirigente do “Stiftung Lesen” (Fundação da Leitura), Hilmar Hoffmann, a ressaltar que:

os déficits que se originam na escola” devem ser apontados. “O problema básico é que nós [refere-se ao Stiftung Lesen] deveríamos nos considerar como uma firma de concertos [...]. Mas enquanto o livro não for uma parte

natural da realidade social da criança, será muito difícil de alcançar/repor essa diferença (Kölner Stadtanzeiger, 14.1.1993).

3 Ler - por que, afinal?

A competência em leitura é um requisito decisivo e funcional também para a utilização competente de outras mídias.

Sem comentários: as orientações da sociedade para as aulas de literatura sofreram mudanças. A expressão "estímulo à leitura" é apenas um sinal disso. Porém, com que direito a escola se encarregará de desenvolver a leitura de uma sociedade, onde não é dada a devida importância à "cultura de leitura"? Não deveria a escola, quando exerce a didatização da leitura, contar com uma cultura, que – apesar de todos os veementes protestos político-culturais – quase não reconhece o significado público do livro e da leitura? ⁵⁷

O diálogo e a vivência com outros mundos, transferência de conhecimentos e informações políticas não parecem mais estar ligados ao livro e à leitura. Técnicas de mídia, tidas como mais eficientes e economicamente potentes, têm dominado os processos de comunicação mais relevantes da sociedade.

Não se estabelece um objetivo fora de moda demais, quando hoje se quer ensinar literatura no sentido de uma capacitação para a vida e preparação para leitura de livros, tendo um objetivo cujo horizonte cultural já se desvaneceu há muito tempo?

Aqui deve a maioria dos especialistas repensar a didatização dessa disciplina – não limitar a leitura contra a ação de outras mídias nem subjugar-la, mas trabalhá-la para que suas funções-chave para o uso competente, determinante também, sejam empregadas em outras mídias. Eu gostaria de validar essa argumentação com pequenas dicas sobre o uso da leitura no desenvolvimento da linguagem e emoções cognitivas e sociais.

⁵⁷ Trecho que se segue não foi traduzido.

3.1 – Importância da leitura ⁵⁸

3.1.1 No desenvolvimento da linguagem

Quão importante é a leitura para o desenvolvimento da linguagem pode ser ilustrado numa pesquisa sobre aquisição da linguagem, que Jérôme Bruner e Anat Ninio, desenvolveram, em 1978 (NINIO; BRUNER, 1978). Ambos registraram em gravações de vídeo o fato de que, na comunicação das mães e do bebê, não há uma situação do dia-a-dia que desperte mais para a aquisição da linguagem da criança do que leitura feita em voz alta pela mãe. Ao observarem juntos um livro de figuras, assim se manifestam, a fala que a mãe escolhe é mais elaborada do que em qualquer outra atividade de fala ou jogo com a criança. A leitura em voz alta é seguida de um esquema de diálogo que ajuda a capacitar a criança a definir as ilustrações representadas no livro, devido ao constante uso correto da linguagem. Sobre a "leitura do livro", a criança efetua, ainda antes dos dois anos, a junção do manuseio do mundo, como símbolo de "Objeto de manuseio", com uma visão do mundo que é essencialmente um "Objeto de observação". Através da "leitura do livro", a criança assume uma atitude contemplativa, na qual ela aprende por si mesma a se distanciar um pouco de seu mundo e a diferenciá-lo. Esse admirável salto no desenvolvimento da linguagem não seria possível sem a constante apreciação dos objetos temáticos (certas páginas do livro ilustrado) e do isolamento de partes da leitura através das diferentes entonações dadas pela mãe enquanto ela lê em voz alta (como nos diálogos). Deve-se apresentar uma criança sozinha em frente à TV com suas imagens passantes, para que se possa diferenciar e avaliar. Especialistas da língua, inspirados na "pesquisa literária emergente" americana, têm mostrado como leitores adultos, principalmente as mães, facilitam a iniciação das crianças na linguagem escrita, por intermédio das leituras em voz alta. Igualmente nas leituras que as crianças farão mais tarde, encontrarão a linguagem escrita bem parecida com a da leitura – um modo de comunicação que se diferencia da língua falada, através da elaboração das informações e situações abstratas. A leitura sensibiliza o desenvolvimento da língua como nenhuma outra atividade de mídia.

⁵⁸ A subdivisão desta seção em subseções é de autoria nossa. No original, tanto esta seção, como a próxima – seção 4 – não se encontram subdivididas.

3.1.2 Numa visão cognitiva

Estudiosos da psicologia cognitiva têm esclarecido, em parte, o que acontece com a leitura numa visão cognitiva. A leitura demanda, além da capacidade de decodificação da escrita, um tipo de "tradução interior" para o pensamento. Se essa tradução se consuma então com a ajuda de uma verbalização interior, ou diretamente na dinâmica entre a escrita e pensamentos, de qualquer maneira, o grau de compreensão depende de um trabalho intelectual ativo, que envolve a transformação da percepção em pensamentos. Ler é uma operação construtiva. O sentido dado à próxima palavra ou frase não pode, em geral, ser dado somente na recuperação de seu significado semântico já conhecido, mas vários conceitos devem ser considerados e testados, e sob certas circunstâncias, o suposto sentido tem de ser expresso verbalmente em uma outra palavra e experimentado num certo contexto (GROEBEN, 1982, p.85 e seguintes). A compreensão das frases e textos nunca é apenas uma combinação de informações. Informações tornar-se-ão significativas, quando forem relacionadas com conhecimentos já adquiridos. Para atingir esse objetivo grandes estruturas de conhecimento são ativadas e, em certas condições, modificadas. O que o leitor encontra na escrita é um tipo de "*linha mestra, um sintoma e modelo*" para o significado do texto. A compreensão é um trabalho construtivo, cujo resultado é mantido em suspense, corrigido e ajustado ao novo (compare com AUST, 1983, p.94). A leitura é talvez a melhor fonte de aprendizagem de conceitos. "Em textos, podem aparecer conceitos com tal densidade e grau de dificuldade, que exigirão a competência conceitual do leitor ao máximo". (GRZESIK, 1988, p. 188s, e GRZESIK, 1989). Enfim, ler é um exercício insubstituível, concentrado do pensamento.

3.1.3 No processo emocional

Ler não possui, contudo, apenas um lado cognitivo e de fala, mas um processo emocional ocorre juntamente com a compreensão. Principalmente os textos de ficção

oferecem uma participação na história do outro, alheia, que seria inacessível numa experiência real. A compreensão é aqui em grande parte uma participação emocional íntima na experiência do outro. Uma vivência literária é, ao mesmo tempo, "*a formulação do que não está formulado*" (*Formulierung von unformuliertem*) em nós mesmos (ISER, 1976, p. 255).

A literatura pode ser considerada [...] talvez como a mídia mais importante que a humanidade criou para aprimorar a habilidade de assumir a perspectiva do outro. Textos literários nos permitem vivenciar a perspectiva alheia, relacionam diferentes perspectivas umas com as outras e nos estimulam a refletir sobre as causas e conseqüências dos diferentes pontos de vista. (SPINNER, 1989, p.6).

Pressupõe-se que a possibilidade de fuga da realidade e, ao mesmo tempo, a participação na história da personagem literária constitui uma ajuda decisiva no desenvolvimento da compreensão social e emocional dos jovens leitores.

3.1.4 Na comparação com mídias visuais

Quando fazemos uma comparação com mídias visuais, nós nos deparamos com uma questão difícil: a compreensão de um filme também é determinada pela incorporação da perspectiva da personagem. Ela pode até mesmo ser concretamente direcionada através da posição da câmara. Na leitura, entretanto, a adoção (incorporação) da perspectiva da personagem desconhecida ocorre num contexto verbal-conceitual, que dificulta e torna mais lento o processo de identificação – por outro lado, ela o enriquece, por meio das diversas possibilidades de reagir com um posicionamento individual às descrições verbais. A dimensão temporal pode adicionalmente evidenciar a diferença: a leitura de um romance nos ocupa durante cerca de uma semana, enquanto podemos assistir ao filme do mesmo em uma hora e meia. A televisão treina as crianças a se identificar rapidamente com a personagem e, igualmente, a se desvincular dela. Os efeitos específicos, que a TV como mídia oferece, como foram comprovados por Herta Sturm, constituem-se preponderantemente no domínio dos efeitos emocionais e na sua estabilidade, sem que, após um pequeno espaço de tempo, se tenha consciência de onde eles realmente vieram. O trabalho cognitivo encontra-se em oculto. A experiência própria e direta se dissolve numa experiência indireta intermediada pela mídia, sem que isso aconteça de maneira consciente (STURM, 1991; 1992). A leitura, pelo contrário, dificulta e aprofunda o acesso à experiência do outro. Precisamos de tempo para, através da leitura, nos apropriarmos do modo de vida de uma personagem literária que nos é estranha e para formarmos uma “imagem” própria dela, uma

vez que podemos construir a totalidade do seu mundo apenas pelas palavras e frases – utilizando também facetas, opiniões, avaliações, recordações que temos – enfim, tudo que possa ser empregado no confronto com múltiplas modalidades de significado.

O letramento é um pré-requisito funcional decisivo para um aproveitamento competente das outras mídias, porque a leitura exercita competências lingüísticas e conceituais, diferenciação de perspectivas, participação emocional e concentração sobre a compreensão. A leitura é uma chave para a cultura de mídia.

Um dos resultados mais importantes, para a didática literária, obtidos a partir das pesquisas sobre mídia dos últimos anos, é o que prova que um jovem que lê regularmente (independentemente de qual seja sua formação escolar) aproveita melhor os programas informativos da TV que os outros jovens consumidores habituais de TV (BONFADELLI; SAXER, 1986, p.154 s).

A leitura habitual capacita também para um aproveitamento competente das mídias audiovisuais. Portanto, não é a mídia sozinha que provoca este ou aquele efeito, porém os modelos de recepção e expectativas que o participante traz, na aplicação das ofertas da mídia (SALOMON 1983; 1984). Enquanto os programas de TV são geralmente considerados “alimentos leves” (o que não tem de ser necessariamente assim, mas, para se ter audiências, normalmente são assim), o livro possui a imagem de “mídia séria”, que exige concentração. Segundo o pesquisador de mídia suíço Ulrich Saxer (1991, p.100):

Leitores dedicados também são espectadores de TV críticos, porque estão acostumados a preencher lacunas no texto escrito com uma combinação própria e adequada, ao invés de se deixarem levar por uma enxurrada de imagens que uma mídia visual, como a TV, lhe oferece. Uma aula de leitura eficiente pode ser considerada como uma pedagogia de mídia eficaz, se sobre ela fosse possível construir livremente uma alfabetização de mídia abrangente,

A escola não precisa assumir a responsabilidade de ser a causadora do déficit de leitura, que outros teriam que compensar – uma nova variação da discussão dos pedagogos. Ela é e permanece a mais importante agência de “proteção” à leitura, da qual a sociedade precisa mais do que nunca, a fim de criar as competências principais fundamentais para uma utilização própria e orientada às necessidades de toda mídia existente, que está disponível hoje para os adolescentes.

Notadamente, sua missão tem-se tornado mais difícil e esta é também a razão pela qual ela deve refletir além dos limites/fronteiras da aula de literatura, com dois objetivos: para que as pré-condições do trabalho pedagógico sejam percebidas com mais clareza e para descobrir alianças, que por sua vez trabalhem o estímulo à leitura.

Os professores de alemão não são sabidamente engenheiros sociais, contudo as aulas de literatura pouco exigentes atingem atualmente seus limites. Ulrich Sacher sugere, para combater isso, um modo sistemático de observação para as aulas de estímulo à leitura:

[...] famílias, amigos, escola e a própria mídia, que são as instâncias sociais de mídia mais importantes, não lutam pedagogicamente pelos mesmos objetivos, entretanto formam um todo e são naturalmente, do mesmo modo, o campo de ação do incentivo à leitura: elas devem proporcionar instrução para competência de leitura, tornar acessível o material de leitura e criação e manutenção da motivação da leitura de forma indissolúvelmente conectada. Apenas uma estratégia pedagógica, que integre esse campo de ação, promete mais do que apenas resultados temporários e efêmeros (SAXER, 1991, p.125).

Em outras palavras: sugere-se que se perguntem quais são as instâncias fora da escola que trabalham a socialização da leitura e quais são as possibilidades de um trabalho conjunto e que, por outro lado, ative um apoio recíproco.

4 Família e escola

A família é a primeira instância de socialização de leitura e, por isso, a mais importante. O processo de aprendizagem de leitura acontece no seio da família, tomado num amplo sentido de enculturação, naturalmente, no dia-a-dia, de maneira não planejada e não especializada, nas leituras em voz alta com a criança, nas leituras em conjunto, nas conversas sobre livros, nas sugestões de leituras, no recolhimento (isolamento) para leitura individual, na menção e na troca descontraída sobre o que foi lido – mas também em relação ao que foi ouvido e visto. Este não é apenas um modelo ideal de “cultura familiar de leitura”, não é uma fantasia ideológica burguesa, mas descreve uma realidade sociocultural, a partir da qual algumas crianças lucram constantemente, durante seu desenvolvimento, enquanto outras crianças não têm a mesma oportunidade.

As crianças, em geral, quanto ao seu desenvolvimento de leitura, estão mais ou menos entregues a si mesmas ou são objetos de experiências educativas inadequadas de seus pais. De qualquer maneira, a socialização da leitura hoje também depende extremamente da camada social e da formação. A muito comentada “individualização” da sociedade pós-moderna, a liberação de caminhos de vida pré-determinados, a diversidade de estilos de vida,

a liberdade de escolha em relação à orientação cultural têm deixado, pelo menos no campo da leitura, poucas marcas.

Quais realidades concretas se escondem por trás das permanentes relações entre a camada social/formação e a leitura, na família? Sob quais condições se processa a socialização da leitura? Eu me refiro, na seqüência, ao resultado de uma pesquisa feita por mim – *O clima de leitura na família* –, na qual estudamos detalhadamente uma amostra representativa de 200 famílias da cidade de Colônia, com crianças de idade relativa ao final da escola básica, de 9 a 11 anos, através de questionários e levantamento de casos individuais (HURRELMANN, 1993; veja também o relatório de pesquisa na *Praxis Deutsch*, 1994, revista 123). A ingênua hipótese inicial, que afirma que a mídia audiovisual seria um aniquilador onipotente da cultura, pode ser certamente descartada. Primeiramente, mostrou-se que as crianças hoje em dia podem se tornar leitores, vivendo em famílias com ambientes de mídia diversos. Não apenas as famílias orientadas para livros oferecem boas condições para o desenvolvimento da leitura. Também em famílias, nas quais os adultos utilizam regularmente de uma ampla variedade de mídias, as crianças se tornam leitores. Quando os pais, entretanto, se limitam à TV, vídeo e jogos de computador, e os meios impressos saem totalmente da cena familiar (isso corresponde a 15% das famílias pesquisadas), então as crianças têm pequenas chances de se desenvolver até chegarem a serem leitores. Crianças que lêem muito (o quartil superior da amostra) ocupam-se, durante o dia, com a leitura de livros não obrigatórios na mesma proporção de tempo que passam assistindo a TV (exatamente uma hora e meia por dia). Esse equilíbrio entre livro e TV pode ser visto hoje como um sinal de sucesso da socialização da mídia. Na faixa dos leitores que lêem pouco (o quartil inferior; que lê livros, em média, por oito minutos por dia), a TV desempenha um papel principal (em média, duas horas por dia). Também se interessam pouco por outras mídias, como, por exemplo, fitas cassete, revistas ou jornais. *“Ler ou assistir TV” não se constituem, portanto, em uma alternativa exclusiva, mas a leitura pode estar relacionada a diversos padrões de uso de diferentes mídias.*

4.1 – Crianças oriundas de famílias orientadas para leitura

Nas casas de família onde as crianças são notadamente orientadas para a leitura de livros, encontramos, pois, o maior número de leitores entre as crianças. A quantidade de livros

que uma família possui – apesar da aquisição de livros ter aumentado enormemente, na última década – depende ainda fortemente da camada social, assim como da posse de inumeráveis e caros aparelhos eletrônicos de mídia. Independentemente de barreiras econômicas, os livros mantêm uma tradicional exclusividade. Pertence ao ambiente de leitura na família, não apenas livros, mas também um exemplo de adultos como leitores. Crianças percebem primeiramente, por intermédio da observação, qual o valor que o livro tem para seu leitor. Para elas, é importante observar se os pais gostam de ler. As crianças têm consciência disso. Elas aproveitam mais ainda do exemplo dos pais, quando a leitura de um *livro é comentada* com elas, quando há *interesses de leitura comuns* ou quando há freqüentes situações de leitura *conjuntas*, nas quais vários membros da família lêem algo. Pais, que têm prazer na leitura, apresentam aos filhos locais de aquisição de livros ou *instituições literárias*, principalmente livrarias e bibliotecas. A leitura, pode-se assim resumir, é uma prática cultural, cuja aquisição depende decisivamente do contexto social que a suporta.

Assim sendo, o exemplo dos pais, no campo da leitura, está fortemente ligado à *leitura de livros* em si. A freqüência com que os adultos lêem jornais ou revistas ao redor das crianças é irrelevante. Evidentemente, a leitura de livros pelos pais oferece às crianças um modelo de comportamento cultural único, que não pode ser equiparado ao uso de outras mídias impressas de maneira simplista, sendo percebido pela criança, em seu processo de socialização, como um ato autônomo do adulto, que é, então, por ela assimilado.

A *presença natural de livros*, na comunicação familiar, é mais importante que todas as outras medidas educativas conhecidas. Principalmente as cobranças dos pais, que ligam a leitura ao desempenho escolar, pois esta pouco adianta, quando a criança percebe que os adultos com quem convive não têm muito entusiasmo pela leitura. Para muitas crianças, até mesmo a leitura em voz alta feita pelos pais torna-se uma situação cheia de conflitos, se elas perceberem que não é o prazer na história contada que está em primeiro plano, porém que a leitura está sendo usada com outras finalidades. Hoje em dia, a maioria dos pais deseja incentivar o hábito da leitura em seus filhos. Isto é o que todos declaram, quando perguntados. O tempo em que o ato de ler era considerado perda de tempo, uma ameaça que levava à fuga da realidade ou, ainda, era desvalorizado como uma excentricidade pervertida, já passou. Esses “velhos” argumentos são hoje direcionados às “novas” mídias. Ler é, atualmente – trata-se, com certeza, também um resultado da atual propaganda da leitura –, avaliado positivamente pelos pais e relacionado sem reservas com o desempenho da criança na escola. Muitos pais tentam forçar a leitura das crianças com essa finalidade. No entanto, eles freqüentemente não estão em condições de transmitir o prazer na leitura, porque os livros lhes

são estranhos, porque eles têm dificuldades em encontrar uma oferta adequada para suas crianças, porque é difícil para eles serem parceiros intelectuais de leitura de seus filhos (HURRELMANN, 1992).

4.2 – Crianças oriundas de famílias “distantes da leitura”

Crianças de famílias que são “distantes da leitura” precisam da escola. Elas aproveitam pouco de uma aula de literatura especializada, a qual impõe pré-condições não encontradas em sua família. Para elas poderia ser útil, inicialmente, um apoio à leitura escolar elementar, mas engajado e profissional, uma aula adequada a sua situação de iniciante e que forneça ambientes de leitura, contextos práticos para as leituras, modelos de leitura e textos que a motivem, nos quais se possa experimentar que ler é uma atividade gratificante e que também faz sentido no contexto social.

4.3 – Novas funções da escola

Mas o estímulo à leitura não desempenha apenas uma função compensatória para certos alunos. Ao invés disso, temos também que entender que a escola assumiu mais e mais as tarefas que as famílias preenchiavam e supriam, em relação a *todos* os adolescentes. Um indício disso é a mudança no cotidiano educacional da família. As famílias de hoje estão em transformação e o tempo destinado à criança tem sido cada vez menor. A TV frequentemente desempenha o papel de babá ou de uma estação de “carga e descarga” (*verschiebenbahnhof*) para uma vida familiar agitada e perturbada por diversos motivos. Na distribuição das tarefas familiares, a socialização da leitura tem sido normalmente atribuída às mulheres; os homens se sentem menos obrigados, apesar de algumas crianças aproveitarem claramente mais, quando estimuladas por mãe e pai. Todavia, as mães são, na nossa sociedade, as principais transmissoras da cultura de leitura. Quando elas se omitem dessa tarefa – a mudança da estrutura familiar indica que os papéis tradicionais não são mantidos como esperado – temos

que contar com todas as crianças, para que elas tenham uma intimidade natural com livros, um posicionamento positivo frente à leitura na escola. A própria escola deve tentar criar situações, nas quais ocorra a experiência básica e motivadora com a leitura.

Considerando as mudanças sociais quanto à infância e juventude e um enorme aumento de tempo que os adolescentes devem passar na escola, exigiu-se, já há alguns anos, que a escola se transformasse num “espaço de vivência” para as crianças e jovens. Esse é um conceito pedagógico desafiador e de maneira alguma teoricamente “simples”. Contudo, o estímulo à leitura só terá uma chance, se for entendido como uma parte de um programa pedagógico, que seja direcionado para a “vida escolar” e “abertura” da escola. Ele seria inválido (uma deformação/distorção) como uma tecnologia de aula, um grande engano, uma contradição em si mesmo.

5 Campos de ação e métodos de estímulo à leitura

Nessas condições, o sucesso da socialização da leitura deixou de ser uma exigência da família e transferiu para a *aula* a decisão de aprender: para tornar-se leitor, é necessário um ambiente de leitura estimulante e um modelo de leitura dos adultos, no qual o sujeito mostre sua orientação cultural pessoal de forma alegre e competente. É preciso haver, no seu dia-a-dia, situações de leitura diversificadas, que possibilitem escapes individuais, mas também que se relacionem a situações práticas, para as quais a iniciativa própria de leitura é imprescindível. É necessário haver um interlocutor, para esclarecer dúvidas de compreensão, para trocar as impressões da leitura, para aprimorar seu próprio julgamento. E, principalmente: é preciso um consenso de que a leitura proporciona prazer e traz satisfação, de acordo com a curiosidade intelectual de cada um. Apenas assim se obtém êxito nas experiências com livros que sejam motivadoras e, ao mesmo tempo, com orientação para o mundo dos adultos.

A escola deve também deixar claro que ela não é a família. Depois do período da escola primária, por exemplo, os *colegas de mesma idade* tornam-se mais importantes para a orientação, em parte mais importantes que os próprios adultos. O interesse pela leitura entre os de mesma idade e a motivação mútua para a leitura, entre eles, ocorre com mais frequência na escola que na família. Devido à grande oferta de literatura infanto-juvenil, eles podem se informar conjuntamente e ver qual livro mais lhes “agrada”. Pode-se estimular a troca de

indicações de leitura e promover um fórum sobre a leitura da cultura infanto-juvenil em várias formas de apresentação, que incluam também a experiência dos adolescentes com mídias audiovisuais e que utilize esses recursos como motivação e possibilidades de estimular o livro e a leitura.

Diferentemente da família, a escola pode tornar-se, por meio de *estímulos das outras disciplinas*, uma porta de entrada para a leitura, de tal maneira que o adolescente tenha a chance de ganhar conhecimentos em algumas áreas específicas “com suas próprias mãos”, da qual a aula novamente pode se aproveitar. Projetos, trabalhos e aulas em grupo podem ser um fórum para direcionar e transferir responsabilidades de se informar sobre o mundo dos livros.

Finalmente, a escola em si pode promover uma *divulgação da leitura*, fazendo surgir uma vida literária. Para isso, podem ser empregados livros e textos que foram escritos por alunos e alunas, assim como dicas regulares de leitura, críticas de livros, exposição de livros e, anualmente, fóruns de discussão sobre temas específicos, que mostrem que a escola está atualizada e que é capaz de se engajar em discussões políticas e culturais. A divulgação da leitura na escola significa um trabalho em conjunto com os *pais, com especialistas e instituições de cultura livreira fora da escola*. Algumas atividades que podem proporcionar prazer e enriquecer a vida escolar são, por exemplo, bibliotecas e livrarias, as quais possibilitam o contato com os livros; semanas de livros, que poderiam ocorrer em conjunto; agentes literários, que oferecem contribuições; visita a teatros e museus; leitura da obra pelo autor e iniciativas de outras instituições de incentivo à leitura (concurso de leitura, de redação etc.).

Os campos de ação de estímulo à leitura não se restringem, portanto, apenas à *aula de alemão*, mas, dispostos no seu entorno como círculos concêntricos, se aplicam também *nas aulas de outras disciplinas* ou nos projetos multidisciplinares, a *escola*, como uma *divulgadora da literatura*, e os campos de abrangência da escola, num trabalho conjunto com *especialistas e instituições da vida literária*. O estímulo à leitura segue, em todos esses campos de ação, um *novo conceito de leitura*.

Os *materiais da leitura* não são textos curtos de complexidade estética elevada, costumeiramente adotados nos planos de aula (no formato de 45 minutos), porém, ao contrário, são livros adequados ao nível específico de desenvolvimento de leitura, ao interesse temático e à competência de leitura da faixa etária do aluno, com os quais se pode desenvolver uma longa “respirada de leitura” (trabalho de longo prazo com texto). Textos técnicos estão ao lado dos textos de ficção, textos ouvidos e vistos são introduzidos, se puderem ser estímulo e suporte à leitura.

Quanto à *forma de leitura*, deve ser desconsiderada inicialmente uma leitura analítica. Uma leitura identificadora e exploratória, de um lado, e uma leitura informativa, do outro, formam os pólos desse espectro, em que devem acontecer as primeiras experiências individuais com livros, antes que sejam trabalhadas tentativas de interpretação com diferentes métodos e várias formas de análise reflexiva (o que a aula de alemão normalmente exige cedo demais dos alunos). Atualmente, do ponto de vista do desenvolvimento da leitura, a leitura envolvente, “viciante”, que ocorre na puberdade, tem sido vista como um estágio intermediário essencial para desenvolvimento de uma vida de leitura na fase adulta (SCHÖN, 1989; 1991). Portanto, é preciso que haja no dia-a-dia da escola espaço/oportunidade, nos quais adolescentes fiquem sozinhos com os livros. A aceitação das formas de execução cotidianas de leitura na escola leva-os ao descobrimento de que pertencem ao mundo da leitura, enquanto uma prática cultural, também a oferta literária, a escolha do material de leitura, a comparação com semelhantes, a avaliação do que foi lido em relação à própria expectativa e objetivos e o entendimento com outros leitores e leitoras.

Dentro das previsões de “orientação dos especialistas”, a aula de literatura tem abstraído e encolhido seu conceito de leitura. Com danos para a educação da leitura, a interpretação de textos de alta complexidade estética é tida para muitos professores como um símbolo de aula de literatura. Esse posicionamento era justificado nas aulas de literatura do ginásio (*Gymnasium*), enquanto este ainda tinha de abastecer a um pequeno, privilegiado e produtivo alunado. Esse tempo já passou. Enquanto isso, permanecem depois das aulas do estágio primário todas as formas de escolarização do estágio Secundário I diante da tarefa, de compartilhar experiências básicas de leitura e produzir uma relação social, na qual a leitura possa ser trabalhada e fazer sentido.

Nas já testadas *propostas metodológicas* que estimulem a leitura não faltam: bibliotecas nas classes e cantos de leitura; horas livres de leitura e leituras feitas em voz alta em longas seqüências; narrativa das leituras feitas nas horas livres; ilustração e resenhas de livros; empréstimos de cestas de livros da biblioteca; acompanhamento de pacotes de leituras nas escolas; projetos de leitura que envolvam as disciplinas; exposições de livros tematizadas; concurso de leitura e redação; semana do livro para toda a escola, com a participação de autores e iniciativas próprias; visitas à livrarias, bibliotecas, museus; apresentação de teatro; clube de leitura e trabalhos em grupo; além do aconselhamento dos pais e do trabalho em conjunto com pais e especialistas, em relação a determinados temas e projetos (ver, entre a enorme variedade de material e publicações, principalmente: *Buch und lesen in Kindheit und Jugend*, 1992; *Leseförderung in Schulen*, 1992; *Leseförderung – Leseforschung*, 1991; *Lesen*

ist mehr, 1991; *Lesen in der Grundschule*, 1990; *Lesen*, 1990; KNOBLOCH, 1992a; 1992b; DAHRENDORF; KNOBLOCH, 1992; BEISBART, 1993).

6 Condições de sucesso para o estímulo à leitura

Acima de tudo, é necessário chegar a uma estimativa real do rendimento produzido pelo estímulo da leitura gerado através da escola. A esse respeito, deixo aqui algumas orientações que retirei das pesquisas sobre leitura feitas até este momento e de seus resultados (HURRELMANN, 1993).

Elas alertam para expectativas exageradas, para algumas teses, velhas conhecidas, de formação e encapsulamento da cultura de leitura, que não convencem mais ninguém. Elas mostram, também, em quais pontos deveremos continuar trabalhando, para preencher didaticamente os “pontos cegos” do ensino de leitura.

Três aspectos me parecem aqui serem de grande importância:

1. Crianças e jovens de hoje vivenciam *a escola*, em sua grande maioria, *como uma das ilhas de sua experiência de vida*. As relações com outros espaços vitais – como, por exemplo, família, cultura jovem, mundo do consumo e da mídia – não são facilmente elaboráveis. Isso não é um problema somente da escola, mas de uma pluralização dos espaços vitais e dos campos de experiência da sociedade atual. Esse desenvolvimento impõe um conflito de orientação aos adolescentes, pois quase não existe mais um mundo coerente, o que também, pelo contrário, pode lhes abrir novos campos de ação. Se a escola provoca nos alunos menos impulsos que outros espaços vitais – esta é a situação inicial, principalmente dos jovens menos privilegiados – ela deveria ao menos estabelecer, de ser ela *própria* um dos mais importantes, se não o mais importante espaço vital para os adolescentes, um espaço formado com consciência e competência. Experiências de leitura, na escola, têm um valor próprio. Elas não têm seu significado reduzido, pelo fato de a leitura não ser transportada incondicionalmente para o cotidiano familiar dos adolescentes, para suas atividades de lazer, para outras mídias ou para a cultura dos grupos de mesma idade.
2. O estímulo à leitura é importante para toda criança, todavia, ela deve ser *específica para o grupo-alvo*. Crianças saem de diferentes pontos de partida, devido aos recursos distintos de que dispõem para seu desenvolvimento de leitura, com

experiências diversas, assim como com diferentes talentos intelectuais e competências. O estímulo à leitura na *Hauptschule* deve incontestavelmente estabelecer condições bem diferentes do estímulo à leitura no *Gymnasium*, embora, neste, o alunado seja igualmente diversificado, porque não é fácil pressupor que uma “orientação de leitura da casa paterna” ocorra igualmente para todos. Quando se pensa nos diversos grupos de crianças estrangeiras, nas mais diferentes formas de escola, nota-se ainda maior necessidade de diferenciação. Nós, como pedagogos, temos nos esquivado diante das enormes diferenças de condições para as aulas de literatura, no primeiro nível do secundário (*Sekundarstufe I*). Precisamos de um estímulo à leitura que seja adequada a certa espécie de escola e a condições étnicas flexíveis, porém que, ao mesmo tempo, una e ofereça métodos diferenciados. Não há, até o momento, um estudo empírico e científico sobre esse assunto, que seja do meu conhecimento.

3. Na realidade, sabemos a tempo: não apenas homens e mulheres têm uma relação de leitura diferenciada, mas também rapazes e moças (ver também GARBE, 1993).

Os resultados do estudo de leitura de Colônia mostram que moças e rapazes se diferenciam em toda a dimensão de sua atividade de leitura – em suas preferências, estilos, experiências e motivações de leitura. *Há uma diferença sistemática no comportamento de leitura quanto ao sexo, já na idade em que os alunos terminam a escola primária*. Resumidamente, pode-se afirmar que: rapazes (no geral, lêem menos) são mais interessados em assuntos técnicos, enquanto as moças (no geral, lêem mais) dão preferência a histórias de ficção.

Para as moças/meninas é mais fácil, durante a leitura, viver a experiência de outras pessoas e, com isso, são mais elogiadas pela sua leitura. As meninas aproveitam, portanto, mais e melhor as aulas de literatura que os meninos/jovens, porque, nessas aulas, tradicionalmente se dá preferência aos textos de ficção, contemplando com menos frequência, por conseguinte, o interesse dos jovens/meninos em literatura técnica.

Até agora, não começamos a pensar num *estímulo à leitura diferenciado pelo sexo*. Nisso, ambos os sexos poderiam se ajudar, aproveitando o talento natural de cada qual para anular os déficits mútuos de aprendizado.

4. Apesar das muitas idéias de métodos já conhecidos, o estímulo à leitura na escola permanece como uma terra desconhecida ou, pelo menos, uma terra em

desenvolvimento. Pequenos esforços prometem aqui grandes resultados: 80% das crianças que entrevistamos têm a impressão de que ninguém, na escola, se interessa pelas leituras que fazem em seu tempo livre. Isso não precisa permanecer assim. A partir desse estágio, seria mais fácil alcançar melhorias.

Até agora, a aula de alemão tem sido acusada de não poder eliminar o déficit de educação de leitura que as crianças têm, em suas casas. Esse diagnóstico é usado pelos pedagogos naturalmente também como uma blindagem, como uma imunização. Diante da falta de apoio familiar, assim concluem, não conseguiriam atingir nada mais. Neste ponto, encontram-se os resultados acima citados, em que se estudou a relação da leitura das crianças e jovens isoladamente, em relação ao *tipo* de escola que eles freqüentaram, tendo como pano de fundo a origem social.

Estes revelaram que as crianças da camada social mais baixa, em sua maioria, apesar de uma melhor formação escolar, quando comparadas com seus contemporâneos de melhor condição social inicial, não puderam ser equiparadas. Nessas análises, não foi observada, entretanto, a *qualidade das aulas de literatura*. Os efeitos produzidos pelo formato concreto das aulas não foram cogitados de modo algum.

Os estudos de Colônia trazem, através de questionamentos concretos a respeito da aula de literatura e sobre como as crianças a vivenciam, resultados animadores: uma aula ajustada à criança, que ofereça formas de leitura orientadas aos livros (escolha coletiva da leitura, leitura do livro todo, avaliação dos livros, compartilhar na sala de aula as leituras feitas em casa, sugestões para a leitura nas horas de lazer etc.), motiva as crianças a trabalhar com mais profundidade e criatividade até mesmo nos livros que lêem nas horas livres. Apesar de esse tipo de aula não conseguir melhorar a *qualidade da leitura feita fora da escola*, pela criança, isto é, o tempo ou a freqüência com que elas se ocupam em casa com livros. Neste caso, os efeitos do ambiente familiar são comparativamente mais fortes. Uma aula de literatura estimulante e cheia de fantasia tem, contudo, uma influência na *intensidade da experiência* de ler da criança em suas leituras de entretenimento.

Na comparação entre a influência relativa exercida pela família e pela escola, quando vista por essa dimensão (vivência intensiva no aspecto cognitivo social – emocional), a escola se sobressai. Nesta, mas apenas nesta dimensão, a escola é mais eficaz que a família.

Podemos explicar esse efeito pelo fato de que professoras e professores podem, na escola, estimular o envolvimento com literatura de uma maneira mais produtiva e adequada à idade dos alunos, mais orientada e profissional que os pais conseguem, em sua vida familiar.

Crianças que são intensamente estimuladas nas aulas de literatura relatam freqüentemente sobre formas de manipulação criativa da leitura, em seu tempo livre (representação, reflexão, pintura, continuação da história etc.), o que provavelmente é resultado do estímulo que elas recebem, nas aulas de literatura, de forma produtiva.

O estímulo à leitura é, portanto, uma provocação para o profissionalismo dos professores e professoras de literatura. A idéia é que estes usem sua capacidade não apenas para tratar a literatura como uma disciplina, mas para trazê-la ao horizonte do aluno, de sorte que “pule uma centelha”, atendendo sua necessidade de leitura, despertando a curiosidade– e que o aluno possa ter a experiência de que a leitura consegue proporcionar uma libertação pessoal e competências sociais. O estímulo à leitura talvez necessite menos de ciência literária que de didática, mas uma pedagogia de alto nível profissional.

Tradução da revista 177 *Praxis Deutsch* de janeiro de 2003

Personagens literárias⁵⁹

Bettina Hurrelmann

1 Realidade e construção

The proper study of mankind is man.

Pope, *Essay on Man*, (1733)

Der Mensch ist dem Menschen das Interessanteste und sollte ihn vielleicht ganz allein interessieren.

Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, (1795/96)

Em primeiro lugar o leitor se interessa pelas personagens dos textos. Uma aula de literatura significativa pode basear-se nelas - o que ocorre freqüentemente. O puro envolvimento emocional, a identificação do leitor com as personagens, ao ler, podem ser ampliados mais e mais através do conhecimento literário, através da conscientização literária. O equilíbrio entre ambos, a oscilação entre o distanciamento e a aproximação, formam o leitor competente e propiciam o prazer especial na leitura.

O maior ganho da literatura não é provavelmente a descrição do mundo, nem o revelar dos relacionamentos humanos, nem nos formar, mas, principalmente, o contato que podemos fazer com a personagem, pelo qual nós transcendemos nossos limites e os ampliamos. A literatura possibilita encontros que, em geral, não são proporcionados pelo cotidiano. Isso ocorre, por meio de contatos com as personagens literárias, e não com pessoas reais.

O que é personagem literária? Este conceito – assim define o dicionário de uma maneira geral – “toda pessoa fictícia de um poema, principalmente épico e dramático, também chamada de personagem, deve ser preferencialmente denominada ‘personagem literária’ a fim de diferenciá-la de pessoas reais e de personagens freqüentemente apenas delineadas” (WILPERT, 1989, p.298). No inventário de textos analíticos da ciência literária, ela ocupa um espaço especial e seguro. Na teoria do drama, encontram-se as possibilidades estruturais da concepção da personagem conceitualmente marginalizada (ver, por exemplo, PFISTER,

⁵⁹ *Literarische Figuren*

1994). Para a teoria da narrativa, a perspectiva do surgimento literário dos protagonistas exerce um papel importante por intermédio de sua narrativa de existência, de tal sorte que se discute a nova narração da personagem dentro do contexto das infinitas relações do narrador para narrar o mundo (GENETTE, 1998).

Apesar de as teorias do drama e da narrativa não poderem ter êxito sem o conceito da personagem literária, procura-se, em vão na pesquisa literária, por complementações para a formatação e para o desenvolvimento das personagens literárias sobre o nível da abstração. Jörn Stückrath tem razão quando afirma, num curso básico sobre ciência literária: “O campo de pesquisa é paradoxo: em narrativas e dramas, aprendemos principalmente a conhecer pessoas interessantes e, ao mesmo tempo, os pesquisadores têm pouco a dizer sobre o descobrimento histórico sistemático da personagem literária”. A razão para isso, supõe Stückrath, se dá devido à complexidade na condução do tema. Especialmente à “forma estética orientada direcionada à ciência literária” pode-se relacionar a preocupação com o tema, “provocando perguntas ao conteúdo”. Tal é plausível, mas não suficiente para uma explicação. Na verdade, o fato de que são freqüentemente as personagens aquilo que primeiramente desperta para si o interesse do leitor (mais que o narrador ou “a narrativa” – ver o estudo sobre estética da recepção de Faulstich, 1985) conduz à conscientização primária de seu limitado conhecimento de uma ciência literária textual: ela não deveria, para desdobrar a categoria da personagem, abranger leitura e o processo da leitura na sua construção conceitual, portanto extrapolar o limite da pesquisa da recepção? Não deveria a relevância da estética da recepção dar mais atenção à categorização? Talvez, para a ciência literária tradicionalmente orientada, o estudo (a ocupação com a) da personagem literária abriga também o perigo, ainda mais quando as perguntas remeterem ao campo da psicologia literária.

A didática não tem outra escolha a não ser interessar-se pelo processo da recepção e seu efeito. Mesmo que ela seja muito importante para o leitor, são as personagens literárias ainda mais relevantes para a didática da literatura. Sendo assim, este artigo procurará ampliar uma teoria da recepção baseada na compreensão textual, que seja orientada para a personagem. Os modelos de aulas de literatura, propostos nesta revista, mostrarão que a personagem prepara o leitor e preenche o potencial emocional. O artigo básico lançará, em parte, justificativas e, em parte, discutirá perguntas abertas e dará novos estímulos:

ele deve mostrar que o contato com a personagem é o mecanismo chave para uma leitura literária cheia de motivação;

também mostrará como são vagos os conceitos que descrevem este processo (de ‘identificação’);

ele finalmente enfatizará a necessidade de relativizar uma orientação “identificadora” cotidiana do leitor sobre as personagens, nas aulas de literatura, sucessivamente através de contextualizações de discursos literários específicos.

Não seria possível o balanço entre o envolvimento emocional e os conhecimentos literários, que compõe uma competência literária formadora, sem o jogo duplo entre a iniciação na ficção e a contextualização. (HURRELMANN, 2002 a).

Textos literários são o centro deste artigo, ficando na periferia as formas de apresentação da literatura em outras mídias, nas quais as personagens são representadas por atores, como no teatro ou no cinema. A partir da observação da percepção das personagens nas mídias visuais e audiovisuais, pode-se considerar a abordagem de personagens literárias como uma contribuição à capacidade de recepção dos alunos, em geral, tendo em conta as estilizações estéticas e os ficcionismos (Fiktionalisierungen), as quais nós, “pessoas de verdade”, encontramos, no momento, em todas as mídias. A observação do processo emocional e o fortalecimento da capacidade analítico-discursiva – sobre a reflexão contextual das personagens literárias – parece-me uma contribuição importante da aula de literatura para a competência das mídias (HURRELMANN; GROEBEN, 2002 a; 2002 b).

2 Leitores precisam de personagens

Através da personagem literária, o leitor se transporta ao mundo fictício do texto.

Com que arte, com que instrumento um autor consegue levar e trazer um leitor a um mundo nunca visto, e mobilizar seus sentimentos com o que lá ocorre – enquanto este tem diante de si nada mais além de letras, palavras e frases? Geralmente, os sentimentos surgem num contexto de percepção de uma experiência real, eles se associam com uma modificação da ação, de sorte que o significado da experiência é avaliado segundo a vivência de cada um. Não é tudo que se pode aplicar à leitura literária: tomamos a experiência descrita como algo não real; não precisamos agir, nossos interesses não são tocados. Mesmo assim, compartilhamos, por exemplo, da admiração de Werther sobre a manhã primaveril, sofremos

quando o viajante Anton se sente humilhado, admiramos a coragem da Marquise de O... e desejamos que Effi não tivesse guardado a carta do Major de Crampas. Os sentimentos que temos, durante a leitura, formam-se quase sempre através do nosso envolvimento com as personagens, com o que se passa com elas, com seu destino.

Por isso, as personagens literárias são elementos estruturais de um texto. Nos dramas, elas nos são apresentadas no formato de “*dramatis personae*”, em textos épicos, o narrador no-las apresenta. Os muitos conhecidos títulos de ambos os gêneros evidenciam quão importante é a categoria da personagem, que designam os nomes das pessoas, por exemplo, no drama: Hamlet, Emilia Galotti, Rei Édipo, Ifigênia e Wallenstei, Agnes Bernauer, entre outros. Na narrativa, citamos Don Quixote e Robinson, Guilherme Meister e Lucinde, Michael Kohlaas, Lenz e Brigitta, Sra Jenny Treibel e Fabian, Malina e Kassandra – entre tantos outros. Observada a estrutura textual, as personagens são primeiramente atores. Elas têm a função de realizar a ação de alguma maneira, ou de modificar uma situação. Elas têm objetivos e agem, ou sofrem por algo e reagem. É verdade que, muitas vezes, só há um esboço da personagem. Portanto, é desnecessário saber se Thomas Buddenbrooks tinha cabelos claros ou marrom-escuros. Ao invés disso, o importante são as evidências de Gerda Buddenbrooks – “de olhos envolventes azulados esfumados” – e mais tarde, quando Hanno diz o mesmo, entendemos o que quer dizer, ainda que não tenhamos uma precisão de sua fisionomia.

O que compõe as personagens literárias? Segundo uma visão estrutural, elas se deixam organizar por suas representações textual e um repertório histórico de técnicas de caracterização. A escolha proveniente de um desses repertórios é determinada historicamente, isto é, depende da formação do homem e do desenvolvimento de convenções literárias. As possibilidades de concepções de personagens são descritas por Pfister (1994, p.240), por exemplo, para o drama, baseado em quatro pares de oposições centrais: estática versus dinâmica, unidimensional versus multidimensional, fechada versus aberta e transpsicológica versus psicológica. Na primeira oposição, questiona-se a modificação, o desenvolvimento da personagem, durante o decorrer do texto; na segunda, o grau de individualização; na terceira, a dimensão do “inequívoco” (estabilidade, liberdade de contradição) na descrição da personagem, e, na quarta, faz referência ao grau psicológico do perfil da personagem. Embora essas categorias de Pfister sejam para personagens no drama, podem também ser aplicadas para as da narrativa, dentro de uma visão heurística. Uma outra proposta para organização sistemática da personagem encontra-se na pesquisa da narrativa estrutural. Assim, Vladimir Propp apresenta diferentes tipos de funções de personagens, que foram

analisadas nos contos de fadas russos, baseadas nas ações dos protagonistas, caracterizando a história do “herói”. Os principais são o “adversário”, o “presenteador”, o “ajudador”, o “procurado” e o “falso herói” (PROPP, 1972). Nesse estudo, as personagens são definidas pela posição que ocupam na constelação de personagens, por intermédio de seus papéis e atributos definidos, que exibiram pouca variação no *corpus* de textos pesquisados por Propp. Propp, com sua *Morphologie des Märchens (Morfologia dos contos de fadas)*, quis propor uma estrutura básica do gênero “conto de fadas”. Mas também podemos encontrar essas personagens em muitas narrativas e dramas, quando abstraímos e nos preparamos para ir além das apresentações concretas.

O que motiva a leitura, de um modo geral, não é o conhecimento estrutural, mas o desejo de vivenciar, de ter uma experiência emocional. Dramas e narrativas precisam de personagens, mas o leitor também precisa delas. Seu interesse pelas personagens provoca curiosidade, expectativa de encontrar-se com estranhos, necessidade de um envolvimento emocional. Para os leitores, as personagens são a porta de entrada para o mundo ficcional, quem os ajuda a dar a verossimilhança ao texto. De fato, assim como as personagens vivenciam o mundo interno do texto, no qual elas atuam ou sofrem, como sendo real, os leitores podem também ter essa mesma experiência, por um certo tempo, desde que se orientem por elas. (STÜCKRATH, 1992, p.41). Pode-se facilmente testar (provar) esse efeito através da narrativa, que, por exemplo, faz uma longa descrição de uma paisagem ou detalha as condições do tempo: assim que a primeira personagem é introduzida, o leitor conseguiu, de certa maneira, superar um momento de aridez e alcançou um ponto de apoio. Ganha-se uma perspectiva estável, no mundo ficcional, quando se pode fazer contato com uma ou mais personagens – que se comportam nesse mundo e, a partir delas, pode-se aceitar que elas “funcionam” emocionalmente de maneira semelhante à do próprio leitor.

Ao observar as informações próprias do leitor, como ele as reuniu e as interpretou dentro de uma abordagem da estética da recepção, nota-se claramente que o compartilhar emocional da história das personagens literárias é o que mais o motiva e traz uma estabilidade na leitura, independentemente da idade do leitor⁶⁰. Erich Schöne, ao pesquisar autobiografias de jovens, percebeu que todas as fases de desenvolvimento da leitura são marcadas pela relação emocional com a personagem (GRAF; SCHÖN, 2001). Comparando com os estudos de Corinna Pette sobre a leitura de romance entre adultos, a aproximação da “identificação” (empatia) com a personagem é igualmente uma estratégia importante para a “segurança de uma necessidade de leitura” (PETTE, 2001, p.311). Leituras que se orientam

⁶⁰ Trecho subsequente não foi traduzido.

nas personagens posicionam as necessidades sócio-emocionais de co-orientação, para as quais a leitura oferece uma condição de preparação melhor do que a comunicação do dia-a-dia:

- O leitor encontra as personagens literárias liberado de suas próprias obrigações de agir;
- ele pode visualizar diretamente o interior da personagem, como sendo um parceiro real de interação;
- quanto a compreensão das personagens, ele, em grande parte, não trata apenas com o outro, mas também consigo mesmo.

Quem lê dramas ou narrativas reconstrói as personagens através dos diálogos, ou das narrações, e completa a sua pressuposição através de sua própria experiência. Ele lê o que está escrito lá, mas o que ele compreende não está simplesmente lá. Trata-se de um preenchimento recíproco. Esse cruzamento produtivo pode ser assim assinalado: o leitor está à disposição da complexidade das personagens. Nenhum texto pode dizer tudo o que se precisa para compreender uma personagem. Numa relação inversa, as personagens estão à disposição da complexidade do leitor. Ele compartilhará pensamentos, sentimentos e experiências, que ele mesmo ainda não vivenciou, ou que pelo menos, ainda não formulou em palavras. Assim, ele tem a possibilidade de assimilar como sua própria experiência aquilo que até então era informúlável: “[...] a ausência de consequência do texto ficcional possibilita formas de auto-experimentação, que ocupam o lugar das obrigações do dia-a-dia. [...] Assim temos, com cada texto, não apenas uma experiência com ele, mas também conosco”, diz Wolfgang Iser (1971, p.35).

Nesse sentido, a leitura literária pode ser validada, em sua noção mais simples, pela contribuição do desenvolvimento pessoal (ULICH; ULICH, 1994). Contudo, a escola não pode pressupor que essa capacidade de viver a personagem literária esteja pronta no leitor. Crianças acostumadas com a mídia têm que aprender como se constrói uma relação de simpatia com as personagens, que é construída por meio das palavras e que não é apresentada perfeitamente, como na TV, nos filmes ou nos jogos de computador. Serve para o processo de aprendizagem literária a troca de experiência de leitura, uma co-construção do significado do texto. O estímulo à leitura é um apoio a essa aprendizagem implícita. Para esse aprendizado, concorrem adicionalmente, todos os métodos que auxiliam a desenvolver a construção mental da personagem: que permitem sua visualização (como, por exemplo, através de desenhos, pinturas, brincadeiras de encenação), que lhe dão a palavra (como nos

diários, cartas, diálogos), que permitem mostrá-la na percepção ficcional de outro (como em co-ator, ou do leitor, que pode se misturar com a personagem) – ou que possibilitam imaginá-la como um amigo real.

3 *O que é “identificação”?*

Sabemos que as categorias de análise de textos encontram-se distantes do que o leitor faz com textos literários. Não sabemos ao certo o que o leitor faz com a literatura. Isso se refere principalmente ao lado emocional da recepção literária. Um indicativo é o uso vago do termo “identificação”, com o qual relacionamos todo tipo de reação emocional literária. Tem sido dada, até o momento, pouca atenção à descrição emocional-envolvente das formas de recepção, não apenas nos estudos literários, mas também na didática literária, na pesquisa e na didática de mídia. (VORDERER; KLIMMT, 2002; SCHREIER; APPEL, 2002).

Nos anos ideológicos dos últimos séculos, o termo “identificação” foi sentenciado de “evasão”, referido como um sabor do “pequeno burguês”, que é validado como o oposto de uma compreensão artística, que deveria ser mostrada principalmente através de um distanciamento estético (ADORNO, 1970). Uma crítica contra essa “estética da negação” foi levantada por Hans Robert Jauß, na tentativa de destacar o fenômeno da “identificação” como uma função literária social, e de reconstruir desde “associação” até “identificação irônica”, num espectro histórico (JAUB, 1975). Até hoje existe esse equilíbrio entre envolvimento emocional e “conhecimento literário”, mencionado anteriormente como competência literária, que não se consegue explicitar didaticamente enquanto não conhecermos melhor a reação emocional do leitor com as personagens literárias.

Gostaria de fazer, a seguir, algumas sugestões que clareiam a compreensão de nossa capacidade de observação e nos sensibilizam para o que os alunos e nós mesmos fazemos, pois acredito que o envolvimento emocional tem uma dimensão importante sobre tudo, até sobre as complexas formas de recepção literária. Para isso me orientei, em algumas análises, por um conceito psico-emocional; em outras, por trabalhos novos sobre psicologia literária e de mídia. Psicólogos de mídia concentram-se intensamente na pesquisa de aspectos emocionais da recepção e defendem a superação da tradicional desvalorização de determinados modos de recepção emocional. No momento, a compreensão mais heterogênea encontra-se também em seu discurso, apesar de se trabalhar coerentemente o esclarecimento

conceitual e empírico (VORDERER, 1996; ZILLMANN; VORDERER, 2000; VORDERER; KLIMMT, 2002; resumo: SCHREIER; APPEL, 2002).

Posteriormente, sugiro a reação de sentimentos moderados da literatura, em geral descritos pelos psicólogos da mídia como “*envolvimento emocional*”, e que se remete ao conceito “identificação”. A “participação emocional” (“envolvimento”), como categoria superior, não deve significar nada além do que uma reação moderada de sentimentos do leitor sobre o que foi dado no mundo textual, depois que ele – como Alice escorregou na toca do coelho – dominou o limiar ficcional (OATLEY 1994, p.54). A participação emocional pode alcançar todo o mundo ficcional e seus acontecimentos ou validar as personagens, em especial. Primeiramente, a troca do mundo real pelo ficcional é descrita pelos psicólogos de mídia como *imersão* ou também como *vivência presencial*, cujas nuances ligadas a esses conceitos resultam de diferentes mídias (ambientes virtuais, televisão, literatura – SCHREIER; APPEL, 2002, p. 245 s). O sentimento de ser transportado para outro mundo até o desligamento completo de todos os estímulos do entorno existe também na recepção literária (VORDERER, 1992), apesar de durante a leitura a consciência se envolver voluntariamente no mundo ficcional, por um certo tempo, (“willing suspension of disbelief” - “suspensão voluntária da descrença”) ela geralmente não desaparece totalmente.

A participação emocional pode alcançar o mundo ficcional como um todo, mas, na maioria das vezes, ela valida *as personagens literárias*. Como classificação do relacionamento emocional com as personagens, sugiro – a despeito de seu uso generalizado – o termo “identificação”. *Identificação*, num sentido global de *participação emocional com o viver das personagens*, será utilizado tanto na fala cotidiana como no discurso didático da ciência literária, em que o termo quase não poderá ser recusado. Além disso, deve-se salientar que o termo “identificação”, originalmente, tem um significado muito especial, nos sentidos psico-analíticos, como a neutralização da diferença entre a própria e uma outra pessoa e a entrada na sua perspectiva. Principalmente em relação às crianças, acredita-se freqüentemente que elas, ao lerem, quase não fazem diferença entre si e os protagonistas (ver também a pesquisa sobre *Lesetagebüchern Heranwachsender*, de Hintz, 2002, p. 204s). Segundo o meu conhecimento, não existem até o momento pesquisas empíricas sistemáticas sobre isso. A descrição da compreensão literária como uma transgressão e uma dissolução do limite do sujeito aproxima-se da observação diferenciada de si próprio e do outro, como Cornelia Rosebrock observou, com a ajuda de categorias psico-analíticas (ROSEBROCK, 1995).

A identificação, num sentido restrito da fusão da perspectiva, não é de regra a leitura emocional de um envolvimento ficcional. O americano e psicólogo de mídia, Dolf Zillmann, entende que o receptor do acontecimento ficcional é experimentado principalmente da perspectiva da testemunha (observação) e não da perspectiva de uma personagem, que, apesar de sofrerem e esperarem com a “sua” personagem simpatizante, o fazem de uma posição de observação externa. Zillmann chama a esse tipo de compartilhar de *empatia*, para diferenciar de “identificação”, num sentido mais restrito (ZILLMANN, 1991/1994; comparar também OATLEY, 1994/1999). Na psicologia emocional, a empatia é caracterizada como “introdução na emoção do outro, tendo como fundamento reconhecimentos e compreensões precisas”, também denominada de simpatia (UHLICH; MAYRING, 1992, p. 141). Para Zillmann, a simpatia é uma participação normalmente cognitiva que concilia, medeia o concernir – compaixão (num contexto de recepção de mídia). O receptor pronuncia um julgamento moral sobre os protagonistas e suas ações, conforme um modelo de processo de empatia que resulta em simpatia, se a favor, ou em antipatia, se contra as personagens – a prontidão para a simpatia será, de qualquer forma, orientada cognitivamente (ver ZILLMANN, 1991). Podemos supor que entre identificação, num sentido restrito, e empatia, como aspecto cognitivo, há um filtrar de sentimentos de simpatia, que se trata mais de uma graduação ao invés de uma dicotomia. Outros autores também ressaltam a variabilidade do contato emocional: este pode mudar, durante o processo da recepção de identificação, isto é, de simpatia à crítica ou diversão irônica, e mover-se igualmente entre diferentes personagens de uma obra. Esse amplo espectro e a flexibilidade emocional possível na percepção da personagem constituem o valor do ocupar-se com a proposta ficcional da mídia e da literatura para um desenvolvimento pessoal do receptor (KEPPLER, 1996, p. 22 s).

Com vista na situação de pesquisa esboçada, deveria ser impossível para a didática definir certos modos de identificação como níveis de desenvolvimento da competência da recepção literária. A base empírica não é de modo nenhum suficiente para certa construção, como ela foi experimentada num contexto de pesquisa da biografia de leitura (SCHÖN, 1990; GRAF; SCHÖN, 2001). Talvez elas surjam de diversas misturas, não de um desenvolvimento claro para o espectro do compartilhar emocional da personagem no citado modelo de recepção, mas de acordo com cada situação biográfica, experiência, motivação de leitura – e ainda de acordo com cada exigência textual. Tais alterações podem por si só valer na recepção de um texto. Também é sabido que tanto leitores, como autores, “mergulham”

temporariamente no mundo ficcional, e podem se perder em “suas” personagens, sem que sejam “leitores incompetentes”.

O desenvolvimento da competência da recepção literária se dá em modos de identificações ingênuas com as personagens até modos de recepção complexos, que ocorrem durante uma tensão balanceada entre aproximação e distanciamento (HURRELMANN, 2002, p. 281). A empatia é provavelmente apenas uma dessas formas. Quando ela se refere ao estímulo consciente, sob uma perspectiva da observação e da idade, então é a estrutura do conhecimento que emoldura a compreensão da personagem, o próprio mundo e as experiências do leitor, além de o estranho também poder interagir com a própria pessoa. Outros contextos de reflexão da percepção são específicos literários: conhecimento da história literária, conhecimentos intertextuais, gêneros literários etc. Eles capacitam o leitor na construção das personagens e na crítica da construção da própria recepção.

Discutirei, em seguida, uma opção de escolha de contextos, em que pode ser quebrada a identificação ingênua com as personagens. O exercitar dessa ruptura, nas aulas de literatura, parece-me tão importante quanto a construção da identificação.

3.1 Primeiro contexto: a experiência de mundo e própria do leitor

Os leitores mais competentes não deixam que o conhecimento de que as personagens literárias são formadas pela palavra os impeça de reagir emocionalmente com elas, viver com elas e sentir suas alegrias, seus sofrimentos, seus medos. Mesmo um fã de *Harry Potter* não consegue esclarecer que Harry é apenas uma personagem da história. O texto oferece tantas relações com a própria vivência – por exemplo, no campo da auto-avaliação para a própria dúvida e as grandes fantasias, medos e esperanças; no campo do relacionamento social, o leitor vivencia solidariedade, confiança e decepção, amizade e inveja, compaixão e ódio, sentimentos que serão sempre experimentados, durante a leitura, como reais e próprios.

Oatley, psicólogo literário canadense (1994; 1999; ver também OATLEY; GHOLAMAIN, 1997) fez um estudo empírico de comparação entre o texto e a emoção do leitor e diferenciou recordações de sentimentos concretos (“*emotion memories*”) e esquemas emocionais (“*formulae of emotions*”). No primeiro caso, o texto oferece dicas (“*cues*”) para clareza da própria experiência, que se apresenta mais uma vez na literatura ficcional e pode

se distanciar de uma eventual catarse. As crianças, ao lerem *Harry Potter*, encontram essas *pistas* para uma recordação concreta de situações, nas quais elas próprias se sentiram ignoradas e miseráveis como o Harry foi pelos Dursleys. No segundo caso, o texto recorre, segundo Oatley, a esquemas emocionais (“formulae of emotions”), os quais estabelecem modelos de sentimentos análogos pelo leitor e podem ser trabalhados mais intensiva e amplamente, enquanto o leitor pode vivenciar o mundo ficcional, sem temer conseqüências negativas para si. Assim, resolvemos o esquema do “pisar no proibido” como razão de solidariedade, que, nos livros de *Potter*, são sempre apresentados e despertam grandes emoções. O leitor conhece a relação entre pisar em territórios proibidos e o medo de sanção. E embora lhe pareça indiferente se Harry, Ron e Hermine sairão ilesos, ele se sente no lugar de representação da pressão da decisão, da dor na consciência e do medo de ser descoberto – e aprende com isso que, se é a prova de uma verdadeira amizade que está em jogo – então é permitido correr tais riscos.

Também no distanciamento, leitores competentes podem trazer para si essa vivência de identidade, ao lerem sem danificar a experiência literária. Eles gostam de personagens, que lhes demandam ao mesmo tempo confiança e vivência com o desconhecido, que se relacionem com ambivalência e que provoquem, ainda, ressonância nas alterações da percepção própria do leitor. Livremente, numa relação “proporcional” (GROEBEN; VORDERER, 1988). Isso é o que se quer dizer com “empatia” como a forma mais competente de compartilhar emoções com as personagens: o leitor se deixa viver a vida de um estranho, sem perder de vista suas experiências e valores próprios. Estes formam finalmente os limites de reflexão, se e como um estranho é integrado em seu próprio conceito. “Empatia” não significa apenas “compartilhar”, mas inclui, abrange a comparação com o próprio conhecimento, a própria experiência e um julgamento da ação e da vivência estranha.

Que leitores aprendem a compartilhar a realidade da personagem literária por um longo tempo, sem que eles e seus mundos se fundam com suas próprias experiências, é provavelmente um recurso importante para ambos: diferenciação da própria subjetividade e desenvolvimento de capacidade de julgamento. Textos literários provocam arranjos experimentais, frente aos quais o leitor assume posicionamentos que oscilam entre distanciamento e aproximação. A recepção literária como “simulação” de experiências (passadas e talvez futuras) não é, muitas vezes, ensinada na sala de aula. Procedimentos e ações de produção orientada oferecem desde um questionamento das personagens sobre uma

transformação até uma interpretação da cena, uma abundância de possibilidades, de formas disfarçadas com as quais tecemos reflexões.

Pedagogos de literatura estão (atualmente) convencidos de que se ocupar com a literatura é a espécie de comunicação que mais possibilita o desenvolvimento de empatia. Principalmente Kaspar Spinner desdobrou em várias faces essa dimensão da formação da personalidade como alvo de perspectiva para a didática da literatura (resumo: SPINNER, 2002).

Entretanto, é oportuno refletir que empatia não se refere apenas a uma competência literária, mas a uma competência sócio-emocional – a capacidade de sentir as emoções de outro de uma posição de auto-reflexão e competência de julgamento. É uma decisão pedagógica, cuja competência vamos estimular, nas aulas de literatura.⁶¹

3.2 Segundo contexto: discurso do sistema de literatura

Pertence à estética da recepção a competência literária, que é a experiência de leitura sobre um contexto de discurso específico, o de literatura. Seu significado ultrapassa o conceito de que o compartilhar emoções, durante a leitura, se diferencia do compartilhar da vida real. Implícito estão o reconhecimento e a consideração de regularizações, cuja comunicação se segue no sistema literário. Estes têm influência sobre qual relacionamento o leitor terá com as personagens literárias ou, pelo menos, uma adequação textual e não uma recepção “contra-intencional”. Gostaria de citar, a seguir, apenas duas destas normatizações, que são cruciais na compreensão das personagens literárias: normatização da história literária e normatização dos gêneros.

3.2.1 Normatização da história literária

Uma vivência de proximidade com a personagem nem sempre foi oferecida na recepção literária. Por exemplo, as fugas e o terror das tragédias antigas insinuavam e o

⁶¹ Trecho subsequente não foi traduzido.

espectador, através da comoção afetiva, se purificava. Quando Christa Wolf trouxe para o nosso tempo a adaptação do mito de Medéia, mudou a voz da narração e o conceito da personagem. Medéia deixa de ser a corporificação de um ser arcaico, mas uma mulher reflexiva quase que moderna. As personagens são representações de normas e idéias, e não indivíduos, desde os atores da Idade Média até os dramas.⁶² Os dramas das realezas e os romances estatais do Barroco realçam o distanciamento social entre a personagem e o leitor, os tipos cômicos e os risos são insuficiência moral do ator. O compartilhar de empatia com a personagem aparece na literatura a partir do século XVIII. A tendência de didatização e estímulo da personagem ocorre a partir do século 19, no mais tardar com o Realismo e Naturalismo, por meio da intensificação de dependência da personagem com a sua origem e meio, da irracionalização das emoções e efeitos. Os autores constroem apresentações psicológicas, frustram expectativas de perspectivas moralizantes, através de apresentações neutras de personagens, como *Madame Bovary*, de Flaubert. A um repertório de textos modernos pertencem os estranhamentos planejados, a escusa de sensibilidade, a apresentação de personagens patológicas, a dissolução da unidade das personagens...

A categoria da personagem não se refere simplesmente a uma pessoa imaginada, mas a um elemento do formato literário, que está sujeito a mudanças históricas/cronológicas e que varia de acordo com a recepção da figura humana e das formas de expressão estéticas. Assim variam também as exigências textuais sobre o leitor: não havia a menor intenção do compartilhar emocional no sentido de sensibilizar-se (por exemplo, nos textos antigos), pode haver adequação textual, o texto pode ser modificado com a finalidade de ser reconhecido, pode também ser totalmente inoportuno. A capacidade de distanciamento pertence à competência da recepção literária, assim como a formação de um horizonte de expectativa literária, que a história apresenta através da construção do relacionamento-personagem-leitor. No ensino de literatura para o Ensino Médio, deve ser feito esse reconhecimento com o estudo de textos diacrônicos, que tenham uma ligação intertextual. O caso de “Medéia” pode ser um exemplo de personagem que tem sua origem no mito antigo, mas que pode ter sofrido mudanças, nos tempos atuais. A maneira como as personagens mudam intertextualmente aparece em poucas seqüências de intertextos ricos de suposição. Hans-Heino Ewers (re)construiu e interpretou uma lista histórica para a literatura infanto-juvenil, como exemplo do formato da “eterna criança” do Romantismo até Christine Nöstlinger (EWERS, 1985). A passagem do romance juvenil de moderno para pós-moderno (por exemplo, Salinger, *Der Fänger im Roggen*, de Cole, *Celine*) ou as mudanças das personagens femininas tradicionais

⁶² Alguns exemplos com suas explicações não foram traduzidos.

para as do tempo atual são um exemplo de contextualização da concepção da personagem literária, um campo fértil para a contextualização histórica literária da percepção das personagens. (GANSEL, 1999; GRENZ; WILKENDING, 1997).

3.2.2 Normatização do gênero

As personagens devem também ser vistas por intermédio do modelo do contexto estético literário.

Assim como a história literária, o gênero também tem sua própria realidade. Personagens são construções específicas do gênero. A morfologia dos contos de fada foi reconstruída por Propp. As reconstruções concordam plenamente com a análise dos contos de fada clássicos feita por Max Lüthi, o qual afirma que a função do herói do conto é caracterizada por sua ação e que sua vida interior é omitida devido ao “estilo abstrato” do gênero (LÜTHI, 1990). As formas ditas como fáceis correspondem a um perfil das personagens no gênero específico, como fábulas, parábolas, farsas e anedotas, cujas personagens, traçadas a partir da realidade, se diferenciam claramente em caracteres multidimensionais e individualizados.⁶³

A dificuldade, de balancear a experiência do dia-a-dia com a estética literária, ao trabalhar um contexto, é a provocação da literatura sobre a percepção das personagens.

4 *Visão geral: personagens num contexto de mídias modernas*

Textos antigos, textos da literatura moderna ou pós-moderna, formas fáceis oferecem personagens cuja identificação com a vida cotidiana é rejeitada. Elas podem ser compreendidas diante de um conhecimento da história literária, do gênero, da formação – também do trabalho na construção da personagem. Isso também é válido para possíveis atores da psicologia contemporânea: Tony Buddenbrook, Gesine Cresspahl e Jakob Lügner não são nada além do que construções literárias, como Oskar Matzerath ou Süskinds Grenouille.

⁶³ Trecho subsequente não foi traduzido.

Parece-me evidente a relação entre o trabalho das personagens no texto e uma análise crítica da recepção da mídia. As ofertas da mídia, que posicionam as personagens no centro – no âmbito da ficção e também no âmbito do tênue limiar entre ficção e não ficção (NICKEL-BACON; GROEBEN; SCHREIER, 2001) – especulam sobre a predisposição dos receptores, que traz as personagens para a realidade através de um “envolvimento emocional”. A diminuição da permeabilidade da fronteira entre ficção e representação da realidade, na mídia, deixa-se mostrar, sem que se critique moral ou ideologicamente, na construção de protagonistas e atores segundo a condição de determinado formato do programa, da estética da mídia e divulgação das personagens (como se apresenta, num programa de entrevista, de auditório, numa discussão de candidatos para eleições?). Diante da tendência crescente em transformar personagens reais em personagens de ficção estilizadas, que, como parece, tem a intenção de estimular o envolvimento emocional do receptor, o qual dispõe de uma predisposição ingênua de mundo, faz-se, ao meu ver, uma necessidade urgente de exercitar a competência entre um equilíbrio de envolvimento e distanciamento. Essa competência pode ser apreendida de forma exemplar na literatura, sem renegar o prazer estético.