

Leitura do texto literário: prazer e aquisição de conhecimentos

Cecil Jeanine Albert Zinani^{*}
Salette Rosa Pezzi dos Santos^{**}
Tânia Maria Cemin Wagner^{***}

Resumo:

A leitura do texto literário constitui preocupação relevante de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Na tentativa de contribuir com a reflexão sobre esse problema, pretende-se apresentar algumas considerações sobre a abordagem do texto literário no processo de ensino. Inicialmente, discutem-se aspectos teóricos sobre leitura e suas implicações com cultura e escola, destacando o papel mediador da instituição na formação do público leitor e a valorização do texto literário como possibilidade de estimular um pacto entre o jovem e o texto, permitindo uma vivência singular com a obra. A seguir, são focalizadas as contribuições de Vygotsky acerca dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal.

Palavras-chave: Leitura do texto literário. Zona de desenvolvimento proximal. Grupo operativo.

^{*} Doutora em Letras pela UFRGS, professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul.

^{**} Mestre e doutoranda em Letras pela UFRGS, professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul.

^{***} Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS, professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul.

Introdução

Para a Filosofia, o conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, ou seja, é o ato de conhecer, como relação entre a consciência que conhece e o mundo conhecido. Refere-se, também, ao produto e ao resultado do conteúdo desse ato, o saber adquirido e acumulado pelo homem. Assim, para que haja conhecimento, são necessários: o sujeito, o objeto, o ato de conhecer e o resultado, os quais gerarão a compreensão da realidade.

O ser humano nasce apto a desenvolver constantemente sua estrutura cognitiva e a adquirir conhecimento, e isso ocorre através do empenho, da curiosidade e do envolvimento de cada um. Daí a necessidade de que esse processo seja construído de forma significativa, uma vez que tanto a memorização quanto o esquecimento estão intimamente relacionados ao sentido e ao que sabemos sobre o mundo.

Se o desenvolvimento mental amadurece na adolescência, e as formas superiores da inteligência e afetividade ampliam e enriquecem cada vez mais a experiência, aperfeiçoando a reflexão e a capacidade de relacionamento, então a sabedoria do homem maduro estará no exercício inesgotável do aprender. Isso não se faz automaticamente, implica aprendizagem. Assim, é necessário estimular e desenvolver a reflexão crítica, para que se possam atingir os níveis desejáveis do pensamento formal. Uma modalidade de atingir esse propósito é através da leitura de texto literário.

A leitura do texto literário, tanto em seu aspecto quantitativo como qualitativo, tem-se constituído em grande preocupação não só de professores de Língua Portuguesa e Literatura, como também de educadores em geral, haja vista as discussões apresentadas na obra *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* (NEVES, 1999).

É opinião recorrente que os alunos não gostam de ler e não lêem. No entanto, uma investigação realizada em agosto/setembro de 1999, como uma das etapas do Projeto de Pesquisa *Literatura: uma proposta metodológica alternativa para o ensino médio* (ZINANI, 2002), não confirma essa assertiva. Nessa pesquisa, aproximadamente 75% dos alunos se consideram leitores,

vendo os amigos, colegas e irmãos como leitores menos assíduos. Muito embora a fidelidade dessa constatação possa ser questionada, esse dado se constitui num aspecto muito relevante, pois, se o aluno se percebe como leitor, é porque entende a leitura como um aspecto que confere prestígio e valor a quem a pratica. Por esse motivo, é fundamental que a comunidade educativa invista no processo de leitura, reforçando positivamente essa crença do aluno.

A investigação dessas questões remete à reflexão sobre o papel do educador e da escola, para que se contribua para a melhoria do ensino e se possam formar seres humanos preparados para a autogestão, capazes de vencer desafios, ancorados nos fundamentos éticos e morais do respeito mútuo e da liberdade.

Considerando esses aspectos, serão discutidas algumas reflexões que poderão fundamentar o delineamento de diretrizes para a valorização da abordagem do texto literário no processo de ensino, contemplando as necessidades de alunos e professores, a partir de considerações teóricas de Lucas (1989), Neves (1999) e Zilberman (1985) sobre leitura, e suas implicações com a cultura e com a escola e de Vygotsky (1988) acerca de zona de desenvolvimento proximal.

Leitura e cultura

Lucas (1989, p. 14) tece uma série de considerações sobre o papel do livro na cultura literária, destacando a relevância dessa cultura que se presta tanto “[...] à ancestral procura de sentido para a vida, quanto se prende à infatigável capacidade realizadora do homem, que inclui a auto-realização através da linguagem”.

A capacidade construtiva do homem desvela-se em sua produção simbólica, estabelecendo uma tensão dialética entre realidade e fantasia. Nessa perspectiva, destacam-se os livros que visam somente ao prazer lúdico e estético, não portando mensagens de cunho utilitário, mas que possibilitam o diálogo com o ser humano, na medida em que satisfazem necessidades básicas não relacionadas ao mundo material. De acordo com Lucas (1989, p. 14), “Satisfazem uma faixa de fantasia ou de perfeição estética que é inerente ao ser humano, desde o tempo das cavernas”. O autor estabelece diferença entre livro literário e livro funcional. O livro funcional traduz o

desenvolvimento do ser humano nas diferentes esferas do conhecimento; já o livro literário relaciona-se à necessidade cultural e não tem compromisso com o saber utilitário.

De acordo com Marchi, (1999), a leitura está associada a textos, especialmente a livros, objetos de pouco convívio doméstico, pessoal, mas sempre valorizados. Os livros didáticos são vistos como livros da escola, e não dos leitores, instalando-se uma dicotomia primordial: certas leituras são para a escola, não para si próprios. No entanto, esse mesmo leitor, se consultado, poderá surpreender-se ao perceber que gostou de um determinado texto, indicado pelo professor. Apesar de haver apreciado, não chega a desenvolver o gosto pela leitura, por isso o ato de ler de forma espontânea continua sendo raro. Para muitos, a leitura de livros de literatura é muito exigente, difícil, cansativa, monótona, demorada, enquanto a realizada com jornais e revistas é mais rápida e, por isso, agradável. É comum que os adolescentes ou pré-adolescentes se refiram à sensação de perda de tempo relacionada com o fato de ficarem lendo, enquanto as coisas acontecem. Para eles, ler livros não representa conhecimento imediato; portanto, cabe-lhes descobrir que, na medida em que lêem, decodificando palavras e articulando-as, vão construindo uma nova percepção, repensando aspectos até então cristalizados. Essa construção ocorre, porque há uma interpenetração entre os fragmentos da vida real passada e os fragmentos da presente ficção proposta pelo autor. Fica, portanto, mais compreensível por que os adolescentes não gostam de ler certos textos: a leitura é uma experiência profundamente pessoal e resulta da permanente confrontação entre a narrativa do autor e as histórias de vida do leitor. A questão da leitura se coloca, então, na confluência das interpretações, na necessidade de transformar alunos apáticos em leitores sensíveis, de modo que os textos desencadeiem a mobilização de sujeitos históricos.

Uma discussão usual é a necessidade do adolescente de companhia e a importância do grupo para essa faixa etária. Considerando que a leitura é uma atividade solitária, uma questão significativa é como compatibilizar as necessidades do adolescente com as exigências da leitura. Para Lucas (1989, p. 16), a leitura não exige necessariamente a solidão, já que considera o livro como companheiro, na medida em que pode promover a sociabilidade. Justifica sua posição, atribuindo à leitura não somente a criação de um mundo onírico e de fantasia, como também de comunicação. A comunicação

literária “[...] está ligada à mais palpável e indefinida das realidades. Há quem sustente que a literatura vem a ser a mais confessional das artes” (LUCAS, 1989, p. 16). O autor destaca, ainda, que, na sociedade contemporânea, se registram duas modalidades de literatura: uma *culta*, formada por “livros de fundo”; e outra *popular*, para a qual se endereçam os “livros de choque”. Os livros de fundo são consumidos por um público elitizado, que tem consciência de suas preferências, competência para emitir juízos de valor e autonomia para a leitura. A literatura popular é direcionada pela doutrinação consumista e tem uma orientação que depende de diversas variáveis, normalmente de caráter extraliterário, tais como a moda, o recebimento de algum prêmio ou o sucesso em alguma outra atividade relacionada à cultura de massa. O *best-seller* constitui-se num exemplo significativo de livro de choque.

A quantidade de livros lidos pela população é, proporcionalmente, bastante pequena. Lucas (1989, p. 18) aponta como solução para a reduzida circulação de literatura “[...] a implantação de instituições políticas e sociais que dispensem à obra literária uma acolhida especial. Isso está diretamente ligado ao nível de instrução e à disponibilidade de tempo livre por parte da população [...]”. Acrescenta, ainda, que “A horizontalização do consumo literário seria o caminho desejável, implicando a disseminação de ambientes refinadamente cultos e democraticamente conscientes. Seria romper com a escravidão da ignorância”.

O autor considera que a leitura é fundamental para o País, contribuindo com a soberania e o desenvolvimento. Para atingir esse propósito, elenca como fatores fundamentais a erradicação do analfabetismo, a formação do gosto pela leitura e o acesso aos livros.

Guedes e Souza (1999) consideram que a tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto são tarefas da escola e de todas as áreas, não somente do Português, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante. Os autores compreendem que se trata fundamentalmente de exercitar a leitura, em todas as áreas escolares, para praticar, numa primeira instância, a decodificação da escrita, adestrando o olho para enxergar mais do que uma letra de cada vez, mais do que apenas uma palavra, para entender os processos de construção das palavras (radicais, afixos, desinências), para enxergar as discrepâncias que caracterizam a ortografia, para atribuir significado a expressões, a metáforas, enfim, para poder transitar com desenvoltura no mundo da escrita. Essa modalidade de leitura, direcionada para a formação do leitor, visa a desenvolver

no aluno a familiaridade com a língua escrita através da leitura de todo o tipo de texto, numa quantidade tal que o faça gostar de ler e de perceber a importância da leitura para sua vida pessoal e social, transformando-a num hábito capaz de satisfazer essa necessidade.

Rolla (1999) apresenta posição idêntica, reiterando que é papel da escola a formação de um público leitor, entendendo ser a leitura e a escrita elementos vitais para a sua qualificação. Perceber as relações que se estabelecem acima da simples dualidade coisa/significado que a multissignificação do literário permite não deve ser privilégio de alguns iniciados, mas possibilidade aberta a todos. A escola pode e deve ensinar a ler e a escrever. Ler e escrever, sob esta ótica, supõe um processo dinâmico em que a literatura entra como principal suporte.

Neves (1999, p. 218) reafirma a necessidade de formar leitores e considera que o ato de ler, portanto, precisa ser ensinado. Dessa forma, a autora compreende que é necessário haver uma formação de leitores e propõe o uso do espaço da biblioteca para tal. Afirma que a prática da leitura e da escrita contempla a implementação do processo de ensino e de aprendizagem, iniciado em sala de aula e estendido pela vida afora do indivíduo. A biblioteca, nesse processo, atua como espaço de recepção e produção de idéias, de fatos e de outras manifestações culturais, estendendo, complementando, suplementando outros espaços ou momentos de ensino e de aprendizagem formal e/ou informal. A biblioteca escolar cumpre, nesse processo, importante papel, cabendo-lhe atuar como um lugar cativante, acolhedor e mostrando aos leitores que livros podem e devem fazer parte do seu universo. Como mediadora da informação, a biblioteca escolar transforma-se em um espaço público dentro da própria escola, podendo ser entendida como um local que estimula a circulação ou a transferência de conhecimentos. Em decorrência, a biblioteca transforma-se em um local aberto no qual a criatividade, a imaginação e a sistematização, consequência do desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e afetivas, se mesclam para oportunizar o desencadeamento da leitura crítico-reflexiva, do conhecimento de fontes de informação, através dos quais se processa a leitura diversificada, permitindo a criação literária que resulta, principalmente, da redação de um texto. Esse local pode ser um recurso pedagógico, constituindo-se como um laboratório de práxis educativa. Portanto, a leitura e a escrita, como habilidades fundamentais para a

aprendizagem e a aquisição de conhecimentos, encontram na biblioteca todas as condições para o seu amplo e bem-sucedido desenvolvimento.

A partir dessas considerações, é fundamental pensar a questão da leitura do texto literário, inserida na instituição escolar, mas desvinculada do caráter pedagógico e moralizante que acompanha essa prática quando realizada na escola.

Leitura literária e escola

A leitura projetou-se como objeto de discussão a partir da década de 1970. Para Zilberman (1988), a reforma do ensino, com a fusão dos cursos primários e ginasial num bloco único de oito anos de duração, abriu espaço para a utilização do texto literário em sala de aula. Essa conjuntura possibilitou a constatação de uma realidade paradoxal. Se, de uma forma, proporcionou a ampliação do mercado editor, colocando à disposição do público emergente grande quantidade de títulos novos e reedições, de outra, presenciou um desinteresse crescente em relação aos livros e à leitura.

No processo de escolarização, constata-se a existência de uma tensão significativa entre discurso pedagógico e discurso literário. Ou seja, é difícil conciliar a orientação do discurso pedagógico centrado em normas, diretrizes e avaliações, e a necessidade de proceder à leitura de textos literários com o intuito de que os alunos se tornem leitores voluntários e com autonomia.

Soares (2001) discute o problema da escolarização da leitura literária, apresentando duas possibilidades de abordagem: a primeira consiste na apropriação da literatura infantil pela escola, na medida em que a utiliza para atingir seus objetivos, escolarizando-a; a segunda relaciona-se à literatura infantil como produção destinada à escola, numa tentativa de dar à escolarização um cunho literário.

Como a leitura do texto de literatura, não só a infantil, constitui-se num processo desenvolvido na escola, não há como evitar que esse conhecimento se escolarize. A discussão pertinente é a modalidade como as ações referentes a esse ensino possam se processar de maneira adequada e eficiente. A autora cita, como instâncias privilegiadas para a escolarização da leitura, a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura, e o estudo de textos utilizados nas aulas de Português. Soares (2001, p. 47) considera como modalidade de escolarização adequada da literatura “[...]”

aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”.

Aguiar (2001, p. 236) reitera a dessacralização do livro, destituindo-o de uma posição privilegiada, como verdade acabada, inquestionável e autoconstruída. Dessa maneira, o livro

[...] é entendido como produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo, passando pelas ingerências de edição e circulação. Nesse sentido, levamos em conta a interferência dos diferentes mediadores de leitura, que atuam no circuito literário e agem sobre a quantidade, o gosto, o interesse, o comportamento do leitor. Assim dessacralizado, o livro tem as funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada como um fato presente no cotidiano, prática social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa.

O texto literário, conforme Zilberman (1985), pode desencadear com eficiência um novo pacto entre o jovem e o texto, estimulando uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades de cobrança. Nessa perspectiva, toda a interpretação, em princípio, é válida, porque advém da revelação do universo representado na obra, impedindo a fixação de uma verdade anterior e acabada, conseqüentemente, tornando o aluno um co-participante, e o professor, mais flexível para o diálogo. Sendo assim, nada mais pertinente que retomar alguns princípios relevantes da teoria de Vygotsky.

O pensamento de Vygotsky

O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi enunciado, primeiramente, por Vygotsky, pensador soviético de formação eclética e com idéias bastante inovadoras em Psicologia do Desenvolvimento. O autor afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre dentro de um determinado contexto social, assim, dá especial atenção à interação entre pares, considerando que pode haver diferenças entre a solução individual e a forma social de resolver

um problema. O valor intelectual do trabalho cooperativo de Vygotsky requer um ambiente de trabalho distante da organização comumente adotada em sala de aula, pois deve proporcionar um cenário para mudanças qualitativas na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Nesse ambiente, há uma colaboração por meio da qual os parceiros trabalham juntos para produzir algo que nenhum deles poderia realizar individualmente.

Em seus estudos, Vygotsky (1988) procurou elaborar uma abordagem abrangente que possibilitasse uma descrição dos processos psicológicos superiores, aceitáveis pelas ciências naturais. Essa abordagem buscou identificar os mecanismos cerebrais que estão subjacentes às diversas funções, bem como explicar sua história, a fim de estabelecer relações entre formas simples e complexas de comportamento. Além disso, procurou verificar em que contexto social ocorre o desenvolvimento.

De acordo com o autor, a cultura torna-se parte da natureza humana, através do emprego de mecanismos tais como a utilização de instrumentos e signos. Utilizando o método materialista histórico, Vygotsky estudou os fenômenos como processos em desenvolvimento e em mudança. A aplicação desse método, em Psicologia, consiste na reconstituição da origem e do curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. A história dos fenômenos é assinalada por modificações qualitativas na forma, na estrutura e nas características básicas, e, também, por modificações quantitativas. A influência do contexto social é decisiva. Mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana. Assim, também o uso de instrumentos permite ao homem transformar a natureza, e, em transformando-a, modificar a si mesmo. Nessa operação, a mediação é executada pelo instrumento.

Nas implicações educacionais, Vygotsky discute as relações que se estabelecem entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo esse considerado um processo complexo, caracterizado por periodicidade, irregularidade, transformações qualitativas, inter-relação de fatores internos e externos, e processos adaptativos que possibilitam a resolução de problemas. Essa concepção de desenvolvimento implica admitir que, se a aprendizagem é diferente do desenvolvimento, ela tem condições de transformar-se em desenvolvimento. Portanto, a premissa básica consiste em que a aprendizagem é condição prévia e necessária para o desenvolvimento qualitativo de todas as funções, desde as mais primárias até as superiores.

Para que haja desenvolvimento das funções superiores, é importante destacar a internalização de instrumentos e signos, dentro de um contexto de interação. Os signos e os símbolos, por si sós, não têm condições de promover o desenvolvimento. Somente desempenham a sua função dentro de um contexto social, pois o aprendizado acontece na relação do sujeito com os demais elementos do grupo.

De acordo com o autor, as origens das formas superiores de comportamento consciente encontram-se nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. O ser humano não é somente produto do ambiente, mas agente ativo na criação do meio. Com essa concepção, as estruturas sociais assumem uma posição muito significativa na relação que se estrutura entre desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que uma das premissas consiste em que a aprendizagem através da influência é um fator determinante do desenvolvimento.

O autor entende que o desenvolvimento pode se processar em dois níveis: o atual e o potencial. O nível de desenvolvimento atual consiste no conjunto de atividades que o sujeito pode desempenhar sem auxílio, autonomamente. O nível de desenvolvimento potencial é formado pelo conjunto de atividades que podem ser realizadas com ajuda ou orientação de outras pessoas. A comparação entre esses dois níveis estrutura um conceito particularmente significativo, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, assim enunciado: “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1988, p. 97).

Comentando sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Rivière (1985, p. 61) afirma:

O conceito de zona de desenvolvimento potencial sintetiza a concepção de desenvolvimento como apropriação e internalização de instrumentos proporcionados por agentes culturais de interação. Define as funções que ainda não chegaram à maturidade, mas que estão em processo de amadurecimento. A diferença do nível de desenvolvimento atual, que permite uma caracterização retrospectiva do desenvolvimento,

possibilita uma definição prospectiva do mesmo, pois que sua importância prática é muito maior.

Em relação à educação, a organização de objetivos limitados ao nível atual proporciona um ensino de caráter conservador e pouco capaz de promover o desenvolvimento. Como a aprendizagem de boa qualidade é aquela que precede o desenvolvimento, os objetivos de ensino precisam ser delineados, tendo-se em vista o nível de desenvolvimento potencial. Por esse motivo, torna-se relevante fundamentar diretrizes metodológicas para a leitura do texto literário nessa perspectiva.

No posfácio de *A formação social da mente*, Steiner e Souberman (1988, p. 148) enfatizam a preocupação de Vygotsky com o diálogo e demais funções da linguagem, não só sobre a instrução, como também sobre o desenvolvimento cognitivo mediado, explicitando o conceito de zona de desenvolvimento proximal, procurando traçar algumas diretrizes que viabilizem a possibilidade de atuação:

Para implementar o conceito de zona de desenvolvimento proximal na instrução, os psicólogos e educadores devem colaborar na análise dos processos internos ("subterrâneos") de desenvolvimento que são estimulados ao longo do ensino e que são necessários para o aprendizado subsequente. Nessa teoria, o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas para a sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus níveis reais de desenvolvimento. (STEINER; SOUBERMAN, 1988, p. 148).

Dessa maneira, acredita-se que, na medida em que o leque de interesses for aberto e que o aluno perceber a profunda relação da leitura do texto literário tanto com seu mundo interior quanto com o mundo que o cerca, a atuação sobre a zona de desenvolvimento proximal será produtiva, e o resultado será a formação de um leitor crítico, que constrói o sentido da leitura e desenvolve o prazer estético.

A literatura também foi um dos centros de interesse de Vygotsky. Na época em que ensinou Literatura, preocupou-se com a análise literária de obras, especialmente de Shakespeare, ocupando-se com questões associadas à crítica literária. Dessa maneira, procurou estabelecer correspondência entre Literatura e Psicologia, apresentando com clareza e lucidez questões e diretrizes de orientação pedagógica.

Conclusão

Considerando a importância representada pela leitura, não somente para o sucesso das atividades escolares, como também para a vida pessoal, é imprescindível o estabelecimento de políticas que privilegiem a leitura em todos os níveis da sociedade. A escola, como instância mediadora fundamental entre o leitor e o livro, precisa organizar projetos específicos, visando ao engajamento, não somente de professores e alunos, mas de toda a comunidade escolar, a fim de que possa ser atingido um nível de letramento que possibilite ao ser humano o estabelecimento de relações adequadas ao mundo atual. Isso significa entender as possibilidades de inter-relação entre os diferentes elementos e as trocas contínuas que perpetuam a mudança e possibilitam o progresso.

Essa meta será atingida na medida em que for mobilizada a capacidade dialógica, por meio de atividades interdisciplinares e transdisciplinares, de modo que sejam conjugados esforços para desenvolver a autonomia do aprendiz. É fundamental, para isso, organizar uma prática escudada numa teoria adequada.

Nesse contexto, a leitura do texto literário emerge como uma possibilidade de unir o desenvolvimento de uma habilidade relevante com a fruição de uma modalidade artística, ou seja, unem-se aspectos cognitivos e afetivos. Isso pode proporcionar, além do conhecimento, o prazer que o texto literário desperta por se tratar de um objeto estético.

Referências

- AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- GUEDES, P.; SOUZA, J. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- LUCAS, F. *Crepúsculo dos símbolos: reflexões sobre o livro no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MARCHI, D. M. A literatura e o leitor. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- NEVES, I. C. B. Ler e escrever na biblioteca. NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 217-227.
- RIVIÈRE, A. *La psicologia de Vygotsky*. Madrid: Visor, 1985.
- ROLLA, A. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M., BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STEINER; SOUBERMAN, Posfácio. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- ZILBERMAN, R. Leitura na escola. In: _____. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R. P. dos. Ensino da literatura: análise da realidade. In: ZINANI, C. J. A. et al. *Transformando o ensino de Língua e Literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. Caxias do Sul: Educs, 2002.

Reading of literary text: pleasure and acquisition of knowledge

Abstract:

The reading of literary text is an important concern of Portuguese language and literature teachers. In an attempt to reflect on this issue, some considerations will be presented about the use of literary texts in the teaching process. The paper first discusses theoretical aspects of reading and their implications for culture and school, highlighting the mediating role of the institution in the formation of the public reader and the valorization of the literary text as a possible means to stimulate an alliance between youth and the text, allowing a singular experience with the work. The paper then focuses on the contributions of Vygotsky about the concepts of the zone of proximate development.

Key words: Reading of literary text. Zone of proximate development. Operative group.

Lectura de textos literarios: placer y adquisición de conocimiento

Resumen:

La lectura del texto literario constituye una preocupación de la lengua portuguesa y de la literatura. Con el intuito de contribuir con la reflexión sobre ese problema, pretendemos en este artículo presentar algunas consideraciones sobre el abordaje del texto literario en el proceso de la enseñanza. Inicialmente se discuten aspectos teóricos sobre la lectura y sus implicaciones con la cultura y la escuela, destacando el papel mediador de la institución en la formación de un lector público y la valorización del texto literario como una posibilidad de estimular un pacto entre el joven y el texto, permitiendo así, una vivencia singular con la obra. Posteriormente, son focalizadas las contribuciones de Vygotsky en relación a los conceptos de zona de desarrollo próximo.

Palabras-clave: Lectura del texto literario. Zona de desarrollo próximo. Grupo operativo.

Cecil Jeanine Albert Zinani

Rua do Rosário, 118, ap. 301 – Bairro Medianeira

CEP: 95010-250 – Caxias do Sul – RS

E-mail: cezinani@terra.com.br

Salete Rosa Pezzi dos Santos

BR-116, km 150, n. 3142 – Bairro Bela Vista

CEP 95070-070 – Caxias do Sul – RS

E-mail: sarpsantos@terra.com.br

Tânia Maria Cemin Wagner

Rua Lourenço Pergher, 317, ap. 501 – Bairro Panazzolo

CEP: 95082-120 – Caxias do Sul – RS

E-mail: twagner@terra.com.br

Recebido em: 16/2/2006

Aprovado em: 15/4/2006