

LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: CONCEPÇÕES E

PRÁTICAS. Vanessa Bataus (Unesp – Marília); Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp – Marília).

Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica.

Introdução

O presente texto é fruto de reflexões oriundas de uma pesquisa de mestrado, em andamento, a partir de um estudo comparativo acerca do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas. São parceiras da pesquisa crianças de duas turmas e suas professoras. O foco é o estudo do planejamento, desenvolvimento e a mediação de atividades de leitura literária voltadas à formação de leitores mirins em seu processo de humanização, bem como a compreensão das concepções sobre leitura e literatura infantil subjacentes às práticas.

A pesquisa surgiu a partir dos estudos que venho realizando no projeto “As estratégias de leitura com livros do Programa Nacional de Biblioteca na Escola – uma política pública para formação de leitores autônomos (Rede Universidade Leitoras/FAPESP), vinculado ao grupo de pesquisa PROLEAO: Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação, bem como dos dados gerados, num primeiro momento, pela pesquisa “A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa”(2006 – 2010), que evidenciou a pouca circulação do livro literário nas escolas e a utilização do texto literário pelos professores como pretexto para ensinar conteúdos diversos, perdendo de vista o letramento literário de seus alunos.

Discutiremos, aqui, portanto, questões referentes ao modo como a leitura e o livro de literatura infantil são trabalhados, pelos professores e seus alunos, em sala de aula e a influência dessas práticas no processo de atribuição de sentido das crianças a que seja o ato de ler, bem como em relação a sua própria identidade de leitores em formação.

A pesquisa em andamento

Parece ser consenso entre educadores a importância da literatura infantil no processo de apropriação de leitura dos alunos. Entretanto, é preciso questionar como a leitura e a literatura infantil estão sendo concebidas e trabalhadas no cotidiano escolar, já que as práticas de leitura

são, muitas vezes, baseadas na língua como sistema e não como interação entre os sujeitos, como forma de comunicação, como enunciados (BAKHTIN, 2003) e a literatura utilizada como pretexto para ensinar gramática, por exemplo.

No conjunto de elementos que configuram o aprendizado da leitura, a conquista do código alfabético é apenas um aspecto técnico, pois as ações de reconhecer ou soletrar sílabas sem atribuir significado para a leitura não corresponderão a nenhuma necessidade da criança, não farão nenhum sentido a ela, e, portanto, não se constituirão como uma atividade capaz de provocar na criança aprendizado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Daí a necessidade de uma reflexão fundamental na tentativa de entender e reconceituar o que é leitura e, também, literatura para, então, superar falsas noções que são utilizadas como referências à ação educativa com relação à leitura literária.

Os textos que geralmente são apresentados às crianças nos livros didáticos, por exemplo, são textos pobres tanto de sentido quanto das relações complexas que envolvem a linguagem. O texto literário, na íntegra, não adaptado, falseado, ou recortado como nos manuais didáticos, ao suprir essa lacuna, trabalha com elementos que ligam as palavras ao sentido, à interpretação, à realidade e à fantasia, proporcionando que a leitura seja um instrumento do pensamento e uma prática cultural, e não uma técnica.

É preciso considerar os apontamentos, por parte das avaliações do MEC, referentes aos baixos índices de compreensão, reflexão e interpretação de nossos alunos. Temos visto que, apesar dos investimentos em programas de fomento à leitura, como, por exemplo, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE, nossas escolas, em sua grande maioria, não conseguem formar leitores qualitativamente melhores.

Será, então, que há uma falta de preparo docente para abordar o texto literário em sala de aula? Há falta de uma proposta metodológica que o embase? Ausência de domínio sobre questões referentes à leitura? Essas questões só poderão ser respondidas mediante a observação de como o livro de literatura infantil está sendo trabalhado em sala de aula, já que as atividades com relação ao livro literário propostas pelos professores são permeadas por suas concepções de leitura e literatura infantil e influenciam a construção do sentido pela criança sobre o que é a leitura e, também, o modo de ler e os espaços onde se lê, uma vez que a leitura não se constitui apenas como uma operação intelectual abstrata, ela também é uso do corpo,

inscrição dentro de um espaço, e, por isso, é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos (CAVALLO e CHARTIER, 2002).

Baseada na teoria histórico-cultural, Lima (2005, p.234) afirma que:

a prática pedagógica intencional é constituída a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza no processo de apropriação da cultura. Nos objetos culturais estão postas as habilidades, capacidades e aptidões criadas ao longo da história humana. Assim, pois, a educação é condição precípua no desenvolvimento cultural e, no espaço educativo, a atuação da professora é essencial para mediar o acesso aos bens culturais, ao dar oportunidade das crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas.

Assim, o livro literário, entendido aqui como um objeto cultural capaz de realizar a mediação entre a criança e sua própria cultura, tem um papel fundamental no processo de humanização das crianças e cabe ao professor, enquanto parceiro mais experiente da cultura humana, proporcionar à criança atividades que envolvam a finalidade para a qual o livro literário foi criado, ou seja, atividades de leitura literária, de modo que o texto literário seja instrumento para a formação do leitor autônomo.

A literatura infantil deve estar presente em sala de aula, mas não pode ser utilizada como pretexto para o ensino da gramática, normas de conduta ou qualquer outro conteúdo que não seja a própria atividade literária. Para que o texto literário seja utilizado como um objeto mediador do conhecimento, ele necessita ser tratado como arte, objeto estético e de fruição. Nas palavras de Soares (2001, p.21):

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Neste sentido, é incoerente exigir que o aluno leia a obra literária e ao final faça uma prova ou preencha uma ficha sobre o que leu, pois, neste caso, o objetivo seria qualquer outro que não fosse o letramento literário dos alunos. Como afirma Cosson (2009, p. 23):

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Por isso, é preciso que o professor aprofunde seus estudos sobre leitura e literatura infantil, tanto em sua formação inicial, quanto em sua formação continuada, de modo que esses estudos sirvam como base para uma proposta humanizadora e transformadora de educação, tendo em vista o letramento literário.

O professor deve se constituir como mediador no diálogo entre o texto e o aluno, já que seu papel não é ensinar aos alunos o deciframento de códigos como sinônimo de leitura, mas o de ensinar a leitura como compreensão, formando nos alunos uma postura ativa diante do escrito, de forma que eles lancem mão de estratégias que melhor conduzam sua leitura. É por esse motivo que optei por observar as aulas de uma professora que se utiliza das estratégias de leitura em suas atividades com o texto literário, de modo a formar leitores autônomos e proficientes, para estabelecer um estudo comparativo com a prática de outra professora que não conhece as estratégias e, portanto, utiliza outros caminhos e procedimentos durante seu trabalho com a literatura infantil.

A professora que tem como base metodológica as estratégias de leitura partilha da mesma concepção de Giroto e Souza (2010), que denominam de *Oficina de leitura* momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura, como uma adequada mediação pedagógica no processo do letramento literário.

De acordo com Pressley (2002), são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: o *conhecimento prévio*, que é o momento em que o leitor ativa conhecimentos que já possui em relação ao que está sendo lido, a *conexão*, que permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo, a *inferência*, compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, a *visualização*, onde podemos criar imagens pessoais, o que mantém nossa atenção e permite que a leitura se torne significativa, as *perguntas ao texto*, que podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor, a *sumarização*, que parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e, por fim, a estratégia de *síntese*, que ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento.

É claro que, ao ler, todas essas habilidades são colocadas em ação sem uma ordem específica, mas, ao ensinar a criança tais mecanismos, o

professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura realizada.

Nessa perspectiva, o docente realiza sua leitura em voz alta e faz interrupções ao perceber uma habilidade de leitura para exemplificar aos alunos, de modo a tornar visível o que passa em sua mente na hora da leitura, pois:

ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto lêem é o ponto central para a instrução que compartilhamos [...]. Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...]. Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que lêem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor. (HARVEY & GOUDIVS, 2007, p.12-13)

A pesquisa cujo este texto se apóia, dispõe, até o momento, apenas dos dados gerados referentes à revisão bibliográfica, bem como um estudo piloto em relação às observações das aulas de uma das professoras parceira da investigação, que é justamente a que lança mão das estratégias de leitura.

Depreendo deste estudo piloto que o intuito da professora, que leciona em uma escola de periferia do interior do Estado de São Paulo, é fazer com que seus alunos compreendam quais as atitudes e procedimentos utilizados por leitores experientes ao realizarem uma leitura proficiente, de maneira que, paulatinamente, eles se apropriem dessas atitudes e procedimentos, ou seja, dessas estratégias, e as coloquem em prática na hora da leitura.

Um ponto positivo a ser destacado com relação a essa prática é o fato de que o trabalho com a literatura infantil busca evidenciar aos alunos procedimentos para o desenvolvimento da leitura literária, isto é, pauta-se em utilizar o texto literário de acordo com a finalidade social para a qual ele foi criado e não, como geralmente acontece, com a pretensão de pedagogizar a obra literária.

Os dados disponíveis e os estudos já realizados durante a pesquisa indicam ser pertinente e necessário o questionamento sobre as concepções e práticas de professores acerca da leitura e da literatura infantil, (re) pensando a formação desses professores, pois a dificuldade em formar leitores qualitativamente melhores parece ser mais de cunho ideológico do que

metodológico. Em outras palavras, não adianta o professor dispor de novas metodologias que orientem sua prática pedagógica se sua formação inicial ou continuada não lhe proporcionam as bases para pensar a leitura como compreensão, como atribuição de sentido, a literatura infantil como arte e não como pretexto que tenham outros objetivos que não seja a atividade literária, e o aluno, um sujeito ativo diante de seu processo de aprendizagem e de compreensão.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAVALLO, Gugelmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

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

GIROTTI, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, Stephanie & GOUDVS, Anne. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. *Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática*. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

PRESSLEY, Michael. *Reading instruction that works: the case for balance teaching*. New York, Gilford, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.