

LITERATURA EM SALA DE AULA: O DUÉLO ENTRE METODOZIÇÃO DO ENSINO DA LEITURA E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO.

Kelly Cristina Costa Martins¹
Renata Junqueira de Souza²

Resumo

Nos dias atuais percebemos que o trabalho com leitura tem se tornado uma preocupação para os professores de uma forma geral, e se transformado em alvo de várias discussões nos meios acadêmicos. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa tem o intuito de investigar, observar, analisar e discutir as estratégias utilizadas por uma professora do quarto ano do Ensino fundamental para letrar seus alunos através de textos literários e quais as metodologias adotadas para o exercício do ensino da leitura em sala de aula.

Palavras-Chave: Literatura, Letramento Literário, Ensino da Leitura.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/UNESP - Presidente Prudente SP – Membro Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), Coordenadora do Curso Letramento Literário. Professora dos cursos de Pedagogia e Educação Física, e membro Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Docente e Fundamentos da Educação (GEPEDFE) ambos vinculados às Faculdades Integradas de Três Lagoas-AEMS. E-mail: kellyccmartins@hotmail.com

² Profa. Dra. Do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/UNESP – Presidente Prudente SP – Coordenadora e Orientadora Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) e do Curso Letramento Literário. E-mail: recellij@gmail.com

LITERATURA EM SALA DE AULA: O DUÉLO ENTRE METODIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO.

Kelly Cristina Costa Martins
Renata Junqueira de Souza

Introdução

Nos dias atuais percebemos que o trabalho com leitura tem se tornado uma preocupação para os professores de uma forma geral, e se transformado em alvo de várias discussões nos meios acadêmicos.

Esta tensão entre as práticas de leitura e o ambiente escolar se dá por diversos fatores que transpõem os limites deste estudo. Nesta pesquisa nos centramos em dois pontos: buscamos analisar como são realizadas as práticas de leitura na escola e quais as metodologias adotadas pelo professor dos primeiros anos de escolarização para letrar seus alunos através de textos literários.

Sabemos que a leitura, ou o ato de ler, está intrinsecamente ligado a fatores que certamente determinarão as práticas exercidas pelos sujeitos, como: acesso a materiais escritos, tipos de materiais, tempo e lugar. Segundo Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998) todos aqueles que lêem textos o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada comunidade de leitores existem maneiras de ler e interpretações diferenciadas. Assim podemos afirmar que em diferentes tempos e lugares teremos diferentes tipos de leituras e leitores.

A leitura sempre foi fundamental desde os primórdios da história e sua utilização foi influenciada pelas classes dominantes e pelo contexto social, cultural, religioso e político de cada época. Ainda hoje o acesso à leitura se apresenta, muitas vezes, como prática restrita. (CAVALLO; CHARTIER, 1998).

As pessoas das classes populares parecem ter menos condições de acesso a leitura. Entretanto, com a universalização do ensino a escola passou a ser um espaço importante para desenvolver e proporcionar as práticas de leitura aos seus alunos, e na maioria das vezes, é através da instituição escolar que as pessoas oriundas desta classe estabelecem os primeiros contatos com a leitura.

Muitas crianças têm a escola como único espaço que lhes possibilita o contato com publicações de toda ordem, incluindo os livros. A questão que se apresenta é que este espaço, às vezes, ao invés de promover um contato prazeroso, na verdade estabelece uma formalização rígida que ora sacraliza o livro, ora o reduz a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos. (LERNER, 2002).

Diante de tal realidade, se faz necessário (re)pensarmos o trabalho com a leitura dentro do ambiente escolar, e para o cumprimento deste trabalho é preciso abrir espaços onde os alunos possam exercer na escola práticas vivas de leitura. Assim, a leitura no ambiente escolar tem que se apresentar em uma versão que se ajuste mais à prática social que tentamos comunicar e permita aos nossos alunos dela se apropriarem efetivamente. (LERNER, 2002).

Entretanto, não podemos nos deixar cair em atitudes permissivas acreditando que a leitura por si só consegue resolver todas as mazelas do cotidiano escolar. Como se todos os alunos ao se tornarem leitores teriam seus problemas de aprendizagem resolvidos.

Luiz Percival Leme Britto (2003) enfatiza que muitas vezes, a leitura ao invés de ser compreendida como prática social é imaginada como um ato redentor de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância. O livro tomado como objeto sagrado, que encerraria saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos, ganha contornos de panacéia.

Defendemos o trabalho com leitura no ambiente escolar como direito de acesso e de apropriação dos saberes social e historicamente construídos que estão nos livros. Dentro deste panorama do trabalho com leitura destacamos a literatura, mas, não como material de favorecer o entretenimento, e o simples “gosto”.

A literatura é pensada e assumida neste trabalho como arte e aquisição de conhecimentos, e sendo arte tem sim, a possibilidade de uma leitura que permite admiração e sensibilização. Entretanto, ela se opõe ao entretenimento. “Porque o entretenimento supõe o esquecimento, o apagamento, a evasão, a negação da própria condição humana. O entretenimento me faz esquecer que morro. A arte me faz lembrar da própria morte” (BRITTO, p. 111 2003).

Outro fator de ênfase nesta pesquisa são as condições de trabalho dos professores. Sabemos que a realidade que esses profissionais enfrentam se

apresenta complexa, tanto no que diz respeito à sua formação quanto à sua prática pedagógica. A todo momento a mídia faz denúncias sobre possíveis problemas enquanto leitor referindo-se a este como um sujeito com sérias falhas nas suas capacidades para ler e escrever (KLEIMAN, 2001).

Lílian Lopes Martins da Silva (1998) também salienta que há um vasto conjunto de dificuldades entre ser leitor e ser professor no Brasil, em função do desprestígio social da profissão, do tempo sacrificado e do baixo salário. Dentro desta perspectiva, Britto (1998) nos faz um alerta afirmando que, para boa parte dos professores, a prática da leitura limita-se a um nível mínimo, pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático.

Profissionalmente o professor não tem a obrigação, ou necessidade, de ler além dos produtos que informam a prática escolar. Por outro lado, como cidadãos, têm pouco acesso a estes textos, tanto pelos veículos culturais estabelecidos, quanto pela sua condição sócio-econômica. (BRITTO, op.cit.).

Sabemos ainda que a tarefa de ensinar se faz de maneira árdua, pois, segundo Marlene Carvalho (2005):

A professora é ao mesmo tempo mediadora, juíza, apaziguadora, estimuladora, autoridade responsável pela segurança física, animadora da aprendizagem, ombro amigo e, às vezes, mãe substituta. Além disso, tem que ensinar a ler e a escrever. (p. 17).

Assim, pensar no trabalho do professor hoje é enxergar não só a prática docente exercida dentro da sala de aula, mas, nos ater também para as relações que estes têm com seus educandos, além das condições do seu local de trabalho - a escola. O resultado do esforço do professor, muitas vezes, depende das condições de trabalho a que este está submetido: infra-estrutura, material de apoio, biblioteca.

A escola é a principal instituição da sociedade responsável pela educação formal do indivíduo, entretanto, nos dias atuais percebemos que a necessidade que a escola está enfrentando não é só a de ensinar a criança a ler e escrever, mas letrá-la.

As novas demandas sociais colocadas às pessoas de uma forma geral não se restringem mais, a saber, ler e escrever, mas fazer uso da leitura e da escrita. A sociedade contemporânea, totalmente grafocêntrica, acaba a cada

dia impondo exigências de letramento. É preciso então fazer o uso competente da língua escrita em circunstâncias sociais. Desse modo, devemos nos preocupar com a qualidade com que se ensina a leitura e a escrita dentro da escola.

Partindo dessa premissa, consideramos pertinente investigar como a escola trabalha com a leitura nos primeiros anos de escolarização na perspectiva de, ao mesmo tempo em que leva as crianças a adentrarem ao mundo literário, empenha-se na direção de letrá-los. E tendo em vista o papel desempenhado pelo professor no processo de inserção da criança no mundo letrado consideramos também ser importante analisar a sua prática em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa tem o intuito de investigar, observar, analisar e discutir as estratégias utilizadas por uma professora do quarto ano do Ensino fundamental para letrar seus alunos através de textos literários e quais as metodologias adotadas para o exercício do ensino da leitura em sala de aula

1 - Prática escolar: a metodização do ensino da leitura

É conhecido o alto índice de evasão e repetência que assola os primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no que tange a alfabetização. Este deve ser o motivo, que conduz à constante elaboração de propostas de mudanças nas orientações metodológicas para o processo de alfabetização como forma de se tentar resolver o problema. (ESPÍNDOLA, 2003)

Há uma busca constante por uma metodologia capaz de levar todos os alunos a aprendizagem da leitura e da escrita, tentando fazer com que estes se apropriem da linguagem escrita e possam se tornar leitores competentes³.

A alfabetização, portanto, carrega consigo dois movimentos paralelos, e como a escola, detona possibilidades múltiplas de ação, que se estendem de uma meta emancipatória, rumo à afirmação de uma postura autônoma do indivíduo (e sendo igualmente a consagração deste individualismo), ao exercício de uma dominação, quando manipulada, de modo ostensivo, pelo adulto ou por um grupo social, visando à perenização de seu domínio. Todavia, é ela que conduz ao

³ Entende-se por leitor competente aquele é capaz não só de decifrar os signos escritos, mas também o que tem compreensão do texto lido.

ato de ler e, sendo este a conquista mais importante da ação da escola nos primeiros anos, pode representar também a condição de rompimento do círculo ideológico a que seguidamente o sistema pedagógico condena. (ZILBERMAN, 1985 p. 16)

Diante dessa necessidade surge-nos a questão: como a escola tem tratado a leitura nos primeiros anos de escolarização? Como alfabetizar e ao mesmo tempo formar leitores competentes?

Partindo desse pressuposto tentamos traçar uma breve retrospectiva histórica do ensino da leitura na escola, compreendendo particularmente os primeiros anos de escolarização.

Não há como se falar em leitura nas séries iniciais sem se desvencilhar da alfabetização. São os primeiros anos escolares os responsáveis por introduzir a criança no mundo da linguagem escrita, e ensiná-las a decifração do código escrito.

Essa valorização da alfabetização tem sua justificativa pelo fato de que ela pode instrumentar o sujeito para a própria vida, franquear-lhe possibilidades de sobrevivência, que de outro modo, lhe estarão vedadas. (OSAKABE, 1985 p. 150)

Segundo Barbosa (1990) podemos dividir a história do ensino da leitura e escrita em três períodos. O primeiro vai da antiguidade até meados do século XVIII e é marcado pelo uso exclusivo do chamado método sintético.

Dentre os métodos sintéticos encontramos o fônico e o silábico. No método fônico, a base é o som das letras e não mais o nome. Este foi um grande avanço na pedagogia da leitura, pois conseguimos suprimir a soletração, economizando esforços da criança e do professor (ARAÚJO, 1996). Entretanto, há neste método um exagero na pronúncia dos sons das consoantes isoladas, para facilitar a aprendizagem, passou-se a fazer a junção de outros sons diferentes das consoantes. A inclusão desses novos sons na leitura das palavras acabou prejudicando sua pronúncia correta e, conseqüentemente, sua compreensão.

De acordo com Rizzo (1986), no método fônico são ensinados primeiramente os sons das vogais fazendo de forma simultânea o ensino da forma da letra e a maneira correta de pronúncia-la. Esse método insiste numa forte repetição até que esta associação se estabeleça por completo e o aluno a pronuncie automaticamente. Depois das vogais, as consoantes são introduzidas

numa determinada ordem, pré-estabelecida, e seus sons são combinados com cada vogal.

Já o método silábico difere dos sintéticos anteriores (alfabético e fônico) por ser a sílaba a unidade fonética estabelecida para ponto de partida do ensino da leitura. Os introdutores deste método basearam-se nos princípios lingüísticos de que como a consoante só pode ser emitida apoiada na vogal.

Assim, o método silábico consiste na apresentação das vogais isoladas e, combinadas entre si (ai, ei, oi, au, etc). Depois todas as consoantes são apresentadas na sua ordem alfabética. E, logo se iniciam os agrupamentos, utilizando-se a ilustração para apoiar a sílaba destacada (RIZZO, 1986).

Com base no processo fisiológico, sabe-se que os métodos sintéticos levam o aluno a ler, letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. O que acarreta no aumento do número de pausas, favorecendo movimentos de olhos regressivos que causam cansaço, prejudicando o ritmo e a compreensão da leitura, ou seja, os métodos sintéticos levam o aluno a perceber partes isoladas, sem significado, truncando sua percepção e compreensão.

Desse modo os métodos sintéticos dificultam a aquisição adequada da linguagem ao trabalharem com elementos isolados e sem significado.

O segundo período da história do ensino da leitura descrito por Barbosa (1990) se concentra a partir do século XVIII, em que tem início um processo de oposição teórica ao método sintético pelos precursores do chamado método global, oposição esta que se efetivou no início do século XX com Decroly.

Segundo Braslavsky (1971, apud ARAÚJO, 1996), esse método apresenta a palavra associada à representação gráfica de seu significado para que possa ser aprendida como um todo sem a tortura da soletração, a ênfase esta na importância do interesse e da compreensão para a aprendizagem da leitura.

Segundo os defensores desta abordagem sua criação não se tratou de um aperfeiçoamento dos métodos anteriores, mas de uma ruptura, pois, até então, o trabalho mental realizado pelo aprendiz era de natureza sintético-analítica, passando a ser de natureza oposta, analítico-sintética. Vê-se, então, um crescimento do alfabeto, passando pela sílaba, à palavra e, finalmente, às sentenças e aos textos (ARAÚJO, 1996).

As duas abordagens se opõem nitidamente quanto às operações básicas que envolvem: síntese e análise. Mas as duas têm um acordo em comum: para

aprender a ler, a criança tem que estabelecer uma correspondência entre o som e a grafia. Tanto para uma como para a outra, esta correspondência é a chave da leitura. Ou seja, a criança aprende a ler oralizando a escrita (BARBOSA, 1990).

No Brasil, a batalha dos métodos foi objeto de acirrada discussão entre os partidários do caminho sintético e partidários do caminho analítico. Após os debates, que repercutiram até as páginas dos jornais, a Diretoria Geral da Instrução do estado de São Paulo determinou a obrigatoriedade da adoção do método analítico nas escolas públicas. Essa obrigatoriedade foi questionada pelos professores que, na verdade, nunca aplicaram os princípios do método analítico. A lei foi revogada em 1920, estabelecendo a liberdade de cátedra na opção do método de ensino de leitura e escrita. (BARBOSA, 1990 p. 51)

Barbosa (1990) afirma ainda que é justamente esse postulado que está colocado em questão na atualidade: ler não é mais decodificar. Partilhando dessa concepção compreendemos que o aluno deve sim passar por um período de aquisição do código escrito (de decifração), mas que a leitura não se encerra nessa atividade mecânica.

Essa mudança alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita (concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização) passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita (SOARES, 2007).

O problema é que junto à mudança conceitual e o surgimento do construtivismo⁴ nas práticas escolares veio à idéia de que não seria mais preciso haver método de alfabetização (SOARES, 2003).

A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. Mas os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios. "Ah, mas que absurdo! Aprender a ler e escrever não é aprender a codificar e decodificar" (SOARES, 2003, p.2).

Esse modo de ver as coisas fez com que o processo de ensinar a ler e escrever como técnica ficasse desprestigiada:

⁴ Concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita.

As alfabetizadoras que ficam pelejando com os meninos para eles aprenderem a ler e escrever são vistas como retrógradas e ultrapassadas. Mas, na verdade, elas estão ensinando aquilo que é preciso ensinar: codificar e decodificar. As alfabetizadoras podem até estar ensinando pelos caminhos inadequados, mas isso precisa ser feito (SOARES, 2003, p.2).

Para Soares (2003), esses problemas do sistema de ensino, da apropriação da escrita e da leitura é decorrência da falta de especificidade da alfabetização. A aprendizagem do sistema de escrita tem uma especificidade “ a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada” (SOARES, 2003, p. 1).

Esse desprezo é o que a autora chama de “desinventar” a alfabetização. Refere-se, então, como desinvenção da alfabetização, primeiro, a uma mudança conceitual que ocorreu a partir de 1980 e segundo, por uma nova organização do tempo da escola a divisão em ciclos, questão da progressão continuada, e a não-reprovação.

Reinventar a alfabetização significa recuperar a especificidade do processo de alfabetizar. Entretanto, Soares (2003) afirma que recuperar essa especificidade, não é voltar ao que já foi superado (métodos utilizados anteriormente), pois para a autora a mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.

Não se deve utilizar nas práticas educativas somente uma teoria de alfabetização — o construtivismo. Essa mudança implica numa junção de ambas facetas, ou seja, é necessário ter uma teoria e um método de alfabetização:

Nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método... hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método (SOARES, 2003, p.2).

Essa união de um método de alfabetização a uma teoria, muitas vezes não ocorre porque existe na Educação uma falsa idéia de que se for adotado um método não se pode ter uma teoria na alfabetização.

Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor (SOARES, 2003, p.3).

Esse é que deve ser o avanço no processo de alfabetizar: unir um método a uma teoria adequada à realidade brasileira, que leve o aluno ao aprendizado por meio do trabalho com textos e com as relações fonema/grafema.

É a isso que eu chamo de especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – "a vaca voa, ivo viu a uva" –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p. 3).

Se o aluno não passar por um processo de decifração do código escrito certamente se tornará um leitor limitado. Para formarmos leitores capazes de ler e entender um texto precisamos que ele compreenda que o nosso sistema de escrita. Devemos nos desfazer da nossa visão adultocêntrica do ensino, pela qual concebemos a aprendizagem das crianças.

Quebrar as barreiras que nos impede de olhar com outros olhos as dificuldades e as necessidades de nossos alunos é se desfazer dos pré-conceitos estabelecidos, encarnados em nós que reflete em nossa prática pedagógica.

1.2 - Leitura, literatura e prática docente: andando na corda bamba

O âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise de ensino, somada agora a uma crise particular - a da leitura que extravasa o espaço da escola, na medida em que se depara com a concorrência dos meios de comunicação de massa. É por esta mesma razão que se justifica uma reflexão coletiva a respeito tanto do significado e finalidade do incentivo à leitura na escola, como a propósito das estratégias de que o professor pode se valer, se este tem em vista estimular a frequência do aluno à obra literária. (ZILBERMAN, 1985 p.7)

O trabalho com literatura na sala de aula tem sido motivo de várias discussões seja pelo modo como este vem sendo desenvolvido (métodos e técnicas de ensino) seja pelas associações de "passividade", "divertimento", que este tipo de material pode trazer ao público leitor.

O caso a ser pensado é como a literatura adentra o mundo escolar? Por quais caminhos ela tem andando e como tem chegado até os alunos? Como os professores tem trabalhado com esse material? Que estratégias tem utilizados para desenvolver as atividades de leitura em sala de aula? E ainda como os alunos têm se relacionado com os textos literários?

Outro ponto forte de discussão está na associação direta que se faz de literatura com um trabalho mais extensivo no Ensino Médio, onde esta entra no programa, dentro de uma disciplina específica – a História Literária. No entanto, se pensarmos a literatura não apenas como um sistema de obras que a tradição consagrou e que os manuais arrolam cronologicamente perceberemos que ela vive no dia a dia no Ensino Fundamental, desde pelo menos, a alfabetização, no caso da literatura escrita; e antes disso, no caso da literatura oral. (LEITE; MARQUES, 1985).

Outro fator que devemos nos atentar é como a leitura, a escrita, a literatura são vistas e trabalhadas (escolarizadas) pela instituição escolar. Não podemos esquecer que a escola é constituída por regras e normas que ordenam o processo ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos são preparados e organizados de acordo com sua faixa etária, o que determina tratamentos específicos para cada grupo distinto. A esse processo se dá o nome de escolarização, processo inevitável que institui e constitui a essência da escola. (SOARES, 2001).

Assim todo material que adentra a instituição escolar automaticamente passa a ser escolarizado, ou seja, é trabalhado nos moldes da escola, obedecendo a critérios típicos, específicos desta instituição. Principalmente nas questões de tempo e espaço.

Lerner (2002) ressalta que, por serem práticas, a leitura e a escrita apresentam traços que dificultam sua escolarização, pois não é simples determinar com exatidão o que, como, e quando os sujeitos aprendem, já que o ensino se estrutura como eixo temporal único, uma progressão linear, acumulativa e irreversível.

Partindo desta premissa Soares (2001) nos alerta que devemos rever o uso de textos narrativos e poéticos no trabalho de sala de aula. Estes não devem ser simplesmente utilizados para análise de identificação de substantivos e ou mera localização de informação e metalinguagem (gramática e ortografia). Com isso o aluno perde a inteiração lúdica e rítmica que o deveria levar as percepções do poético e ao gosto pela poesia.

A literatura em âmbito escolar tem sido utilizada como mecanismos nada atraentes para o aluno gostar de ler, porque a escola com sua organização e o professor com sua metodologia, têm colocado o aluno cada vez mais distante dessas práticas, não havendo nenhum

incentivo a leitura. O grande desafio é promover estratégias de escolarização mais adequada para a literatura e para leitura. (SOARES, 2001 p.31)

Outra questão muito freqüente, na escolarização da literatura é que esta é sempre trabalhada na aula de português, dando-se uma conotação de “fazer escolar”, uma atividade obrigatória, um mecanismo que força o aluno a ler. Se a leitura acontece na escola inevitavelmente precisa ser adequada ao moldes da escola, entretanto, esta pode e precisa acontecer de forma mais democrática e autônoma, onde os alunos sintam prazer em ler e não uma repulsa pela leitura. (SOARES, 2001).

Egmon de Oliveira Rangel (2003) enfatiza ainda que, mesmo que a escola faça da leitura um investimento pedagógico prioritário, a leitura literária, naquilo que tem de propósito e, portanto, de construtivo da experiência subjetiva, ficará obscurecida.

Se não se pode evitar que a literatura infantil/juvenil ao adentrar a escola se escolarize, ou seja, se torne uma leitura escolar, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário. Respeitando sua essência sem distorcê-la, destruí-la, desfigurá-la inadequadamente por meio de fragmentações sem textualidade, sem coerência e totalmente vagas. (SOARES, 2001).

Segundo Rildo Cosson (2006), 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 pela 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 dizer a nós mesmos.

A formação do leitor literário visa um leitor para quem o texto é objeto de um intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver. (RANGEL, 2003).

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. (COSSON, 2006 p. 17)

O texto literário é indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Sendo assim, não podemos simplesmente incluí-lo na programação cotidiana, mas dar-lhe o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo do texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário. (RANGEL, 2003).

Os textos são uma rica mediação de que dispomos, e dentro desse campo a literatura se apresenta como aliada para prática docente, pelo vasto conjunto que compõem suas obras. Entretanto percebemos que não basta só ter textos em sala de aula, seja ele literário ou não. O que precisamos é de uma nova postura de trabalho frente a esses materiais. O professor necessita de uma metodologia que seja adequada às necessidades cotidianas da sala de aula.

A prática educativa deve estar aliada à vivência social de cada indivíduo que dela faz parte, seja professor-aluno-coordenador, enfim toda comunidade escolar, pois juntos formam uma micro-sociedade que pertence a um todo. E essa micro-sociedade chamada escola é uma das responsáveis pela formação intelectual e cultural daqueles que dela participam.

Segundo Adorno (1995) esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente.

Neste sentido precisamos nos preocupar com o tipo de profissionais que temos hoje dentro de nossas escolas, principalmente com a qualidade na formação de nossos professores. E esta é uma questão complexa que envolve diversos fatores.

Diante dessa problemática Kleiman (2001) enfatiza a necessidade de se implementar projetos políticos pedagógicos que estejam realmente endereçados à formação de profissionais competentes, visando prioritariamente à valorização do professor bem como sua prática pedagógica.

Freire (1996) também salienta sobre as questões que envolvem a formação permanente dos professores e a reflexão crítica sobre a prática. É

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência à relação teoria/prática sem a qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática ativismo. (FREIRE, 1996). Essa aliança entre teoria e prática permitirá ao professor não só ensinar os alunos a ler e a escrever, mas inseri-los no mundo social da língua escrita. Este é um desafio que precisamos assumir. E o trabalho com a literatura não foge a esta necessidade.

Partindo desse pressuposto temos que estar atentos na forma como a leitura e a literatura está sendo trabalhada em sala de aula. Não podemos perder de vista a necessidade de fazer os nossos alunos tornarem-se leitores. Trabalhar nas vias do letramento é uma necessidade para a escola atual, esta deve ser a meta da prática educativa.

1.3 – Letramento Literário: uma prática que precisamos assumir.

Em nossa sociedade grafocêntrica, centrada na escrita, podemos encontrar atualmente vários tipos e níveis de letramento. Já se fala em letramento digital, letramento matemático, letramento literário, entre alguns outros.

O termo letramento literário foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPEd, na seqüência do trabalho de Magda Soares. Na época, o grupo de pesquisa tinha o nome - Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil. Em seguida passou-se a adotar o nome - Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL – pelo fato de, assim, integrar às discussões, as questões referentes a literatura no contexto da cultura escrita.

Desta forma, a mudança de nome buscou destacar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores – professores e alunos – da leitura literária na escola e em bibliotecas, etc. (MACHADO, 2008)

Sabemos que o termo letramento surgiu para dar subsídios a uma gama de discussões acerca das práticas de leitura e escrita. Assim, essa nova demanda também fez emergir em nosso meio social, outras faces para as aprendizagens da matemática, da tecnologia e da literatura. Já não basta mais

utilizá-las como meras técnicas, mas é preciso fazer uso em meios sociais com sentido de aquisição de conhecimento.

O conhecimento produzido pela Arte, mais especificamente com a Arte que se faz com a palavra, a literatura, além de nos mostrar a realidade sob aspectos originais, ficcionais ou não, mobiliza-nos a sensibilidade, anunciando que podemos ser diferentes do que somos; podemos resolver nossas vidas de modos também diferentes, enfim, abre-nos janelas de transformação. (GOULART et al, 2003 p.1)

O Letramento Literário segue essa linha em que a Literatura passa de obra sacralizada para algo em movimento e em constante transformação. Para Cosson (2006), é justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Nesse sentido a leitura literária estabelece um elo entre o sujeito e o texto, e a medida em que essa relação se constrói o conhecimento se torna a ponte entre um e outro. Segundo Cosson (2006), é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola.

Não é apenas na escola que temos contatos com textos literários, entretanto é a instituição escolar que legitima o processo de ensinar e aprender, e é por sua legitimidade que a escola é para nós um campo de suma importância, já que muitos têm apenas nesse período a oportunidade de contato com textos de toda ordem inclusive os literários.

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006 p. 12)

Nesse sentido a escola se apresenta como campo fértil de trabalho e promoção ao letramento literário. Entretanto, mesmo diante destas constatações o ambiente escolar ainda se esbarra nas práticas enrijecidas no que se diz respeito ao trabalho com a literatura em sala de aula.

Os textos literários se reduzem, muitas vezes, a mera localização de informações ortográficas, ou ainda de simples leitura. Como se o fato de ler o texto fosse suficiente para aquisição de conhecimento e entendimento pelo sujeito leitor. Como afirma Cosson (2006), para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e fora dele.

A escola deve ultrapassar as atividades mecanicistas em que vem sendo reduzida a literatura em sala de aula. Outro fator que importante ressaltar são os discursos proferidos por muitos professores e especialistas tanto da área da educação quanto da área das ciências linguísticas. Esses enfatizam que a literatura deve seguir a linha da modernidade deixando sua essência artística que para muitos é “arcaica” para assumir um ar moderno tecnológico.

Na era da tecnologia e do mundo digital parece não ser mais interessante pegar um livro para ler, falar sobre ele, discutir a história, comentar sobre seus personagens, se indignar com as atitudes de alguns e se apaixonar por outros. Em uma realidade onde os filmes surgem com “Surround⁵”, “FULL HD⁶” e tantas outras tecnologias nos parece que os livros se tornaram algo estático do passado.

Como bem explicita Cosson:

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir a leitura de textos literários. (COSSON, 2006 p. 22)

Diante dessa nova realidade surge-nos uma necessidade de preservar a essência artística da literatura na sala de aula, não deixando de trabalhar com esta arte em nossas escolas e nem tão pouco reduzi-la a mero texto utilitário em nossa prática diária.

⁵. É o conceito da expansão da imagem do som a três dimensões. Ele recria um ambiente mais realista de áudio, presente nos sistemas de som de cinemas, teatros, entretenimento em casa, vídeos, jogos de computador, dentre outros.

⁶ É a resolução máxima que uma TV de alta definição do mercado alcança.

Faz-se necessário que as escolas possam utilizar de textos literários para promover uma aprendizagem centrada na aquisição de conhecimento, na apreciação estética a qual estes textos exigem e não a simples decodificação de informações. Esta é uma real necessidade que precisamos assumir.