

O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Andrea Rodrigues Dalcin¹

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.
(Nilda Alves)

A leitura literária do livro ilustrado: um início de conversa...

O excerto acima traz um olhar no cotidiano escolar para além daquilo que está dito, que é visível e que deixa marcas. Um olhar que vai além ou complementa a prática de um livro lido, a organização da classe, a disposição dos alunos, os questionamentos do professor, as respostas das crianças, enfim, analisar o ensino na perspectiva do cotidiano escolar, envolve um olhar para o que não é dito, mas que constitui toda prática, aqui no caso, da leitura da literatura.

Dante disso, a proposta da pesquisa que começará a se constituir e que me proponho é a de conhecer como se dão as práticas de leitura do *livro ilustrado* em sala de aula no ensino fundamental e, decorrente disso, surgiram discussões acerca do ensino da leitura literária. Isso se deve ao fato de a pesquisa realizada no mestrado ter apontado que o *livro ilustrado* rompe com a ideia, na história da ilustração, de que a imagem reproduz o que está escrito na página, mas que ela pode complementar e até se opor. Assim, investigar como se dá a prática da leitura dos *livros ilustrados* tendo como foco suas finalidades, usos, habilidades, modalidades de ler, valores, práticas e representações produzidas por alunos e professores, leitores desses livros é objetivo dessa pesquisa. Dante disso, interrogamos: quais práticas têm sido inventadas diante da leitura desses livros que estão se reinventando, no polo da produção? Nas palavras de Linden, ler o *livro ilustrado* envolve a apreciação, por parte do leitor, de todo o conjunto que a obra nos traz, por isso,

[...] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (LINDEN, 2011, pág. 8 - 9)

Partindo do que Linden afirma acerca da leitura do *livro ilustrado*, temos nas palavras de Zilberman (2003, p. 16), que a sala de aula é um “[...] espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária [...]”. Todavia, conhecer o que é visível e o que está documentado nos

¹ Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: deiadalcin@uol.com.br.

planejamentos e registros de aula é um aspecto necessário para compreender a complexidade de uma dada realidade, aqui no caso, uma aula de leitura.

Diante dos apontamentos realizados, optamos como cenário de pesquisa duas escolas municipais de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cajamar (SP) que atendem crianças do 1º ao 5º anos. O olhar para essas escolas partirá da perspectiva de que a entendemos como instituição potente e como espaço de produção de conhecimento, visto que “a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado”, como aponta Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 133). Nesse sentido, conhecer os modos de fazer as práticas de leitura exige que se abandone qualquer pretensão de julgamento entre o certo e o errado ou em uma atitude avaliativa do fazer do professor em relação ao entendimento da pesquisadora sobre o assunto, por ser impossível unificar a complexidade da vida cotidiana escolar. A pesquisa na perspectiva do cotidiano escolar permite exprimir o que é possível e não o que é certo ou errado. Assim sendo,

Não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinalar lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural. Na busca teórica que apoia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de aprender analiticamente o que a vida cotidiana reúne (Rockwell e Ezpeleta, 2007, p. 134)

Nesse sentido, o que a leitura do *livro ilustrado* traz de novo (ou não) nas práticas de leitura da literatura? Como observar as práticas considerando o “sentir” e não apenas o “olhar”? Como compreender as várias lógicas dessas práticas e mergulhar inteiramente nelas? Como desvelar o que não está dito em uma aula de leitura?

Parece que adentrar a escola com a ideia de “vida cotidiana”, significa mais do que “chegar a observar” o que ali ocorre diariamente, como nos traz Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 140). Esse conceito “vida cotidiana” traz incongruências, saberes e práticas contraditórias nas diversas formas de existir da escola e, considerando essa pesquisa, nas diferentes maneiras de fazer a leitura do *livro ilustrado*.

Assim, justificamos o recorte dado ao ensino da leitura da literatura com foco no *livro ilustrado* enquanto uma excelência de linguagem no qual texto, imagem e suporte podem se complementar ou se opor e, mais ainda, o suporte também pode ser essencial na formação da narrativa do livro. Nessa direção, esta pesquisa poderá contribuir para um olhar mais refinado em relação aos *livros ilustrados* e às práticas de leitura de seus leitores, principalmente quando temos, na sala de aula, um espaço privilegiado para o ato de ler, permeado por experiências diversas e singulares, detalhes, sinais, pistas e indícios que compõem o que está invisível e que é considerado pormenor.

As práticas de leitura de *livros ilustrados* em sala de aula também serão acompanhadas, filmadas, fotografadas e registradas por escrito pela pesquisadora em um diário de bordo, sendo este um procedimento metodológico que nos permitirá confrontar o dito nas entrevistas, as análises dos livros ilustrados selecionados, os estudos bibliográficos feitos com as ações realizadas na leitura desse tipo de livro considerando que as práticas descaminham as nossas lógicas. Nessa direção, a complexidade das práticas de leitura constituídas no cotidiano escolar nos desafia a pesquisar as “artes de fazer” com os diferentes praticantes (CERTEAU, 2007, p. 15) nas múltiplas e diversas realidades da escola.

Algumas considerações sobre o ensino da leitura literária

Tomamos a liberdade de iniciarmos essa discussão com algumas interrogações: mas, e o ensino da literatura? Como podemos discuti-lo considerando a diversidade, o diferente e o

heterogêneo no cotidiano escolar? Não basta *beber em todas as fontes* (ALVES, 2001, p. 15), é necessário ampliar o que é entendido como fonte e discutir as maneiras de lidar com o diverso em toda sua complexidade (MORIN, 1977, 1980, 1986, 1991, 1996 *apud* ALVES, 2001, p. 15).

Nessa direção, arriscamos uma discussão sobre o ensino da leitura de literatura com ênfase em algumas palavras: ensino, leitura, leitor e literatura – palavras que parecem variar conforme a época, o grupo social, a formação cultural, a concepção de ensino e aprendizagem, a vontade de um governo, bem como os ideários e crenças daqueles que pensam, planejam e agem *sobre* e *na* escola. Nessa direção, como o ensino da literatura tem sido pensado, organizado e planejado? Como se ensina literatura nos tempos atuais? Como temos pensado o ensino da literatura no cotidiano escolar? Como transcender a visão única e possibilitar um olhar plural diante das práticas?

Questões como essas parecem permear o universo escolar tanto em relação às práticas que envolvem a formação de professores como as práticas de leitura da literatura realizadas em sala de aula. Tais interrogações surgem quando nos deparamos com os projetos organizados em níveis nacional e/ou estadual que estão na escola para serem desenvolvidos a fim de formar o leitor “dito” proficiente, com as atividades e gêneros textuais selecionados para compor o livro didático, com o acervo de livros paradidáticos e com os diversos suportes de textos que trazem múltiplas formas de leitura nos mais variados gêneros. É nesse contexto que indagamos: quais são as propostas voltadas ao ensino da leitura literária que compõem esses materiais? E, mais ainda, como tais propostas pensam o leitor neste presente e não para fazer uma prova no futuro?

Ancorados nas ideias de Márcia Abreu que traz uma linha de discussão com implicações que podem afetar o universo escolar, além de abrir um debate sobre o leitor e a prática da leitura do texto literário, nos deparamos, com alguns questionamentos que se constituem como dúvidas dos professores, tais como: “Há livros bons em si? Todos devem apreciar o mesmo tipo de texto? [...] Há uma maneira correta de ler literatura?” (ABREU, 2006, p. 10).

Para discutirmos essas questões na perspectiva da História Cultural, partimos do pressuposto de que a literatura é uma prática cultural que se dá na diversidade, não sendo sempre a mesma em diferentes tempos, lugares e sentidos. De acordo com Abreu (2006, p. 41), a literatura “[...] é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”, por isso, o que consideramos literatura hoje não é o mesmo do que se considerava em outros séculos; a narrativa e o enredo de uma história que emociona e desperta sentimentos distintos em um adolescente de 15 anos não é o mesmo que traz à tona as emoções de um indivíduo mais velho.

Na perspectiva da História Cultural, a leitura, também considerada como prática cultural mobiliza o encontro do leitor com o texto - que pode ser impresso, na tela do computador e oralizado – e se dá por uma prática que coloca tensão entre texto e leitor, que é instável, mutante, não universal. Uma relação que não é linear e dicotômica; um encontro que não é mecânico, mas enraizado nas condições de produção promovidas por esse encontro. Em conexão à perspectiva do cotidiano escolar temos um leitor que se encontra com o texto ou com o objeto livro nas condições mais distintas, divergentes ou contraditórias nas diversas formas de existir da escola. Que condições são essas quando pensamos na escola? Onde está a literatura no universo escolar? Nas práticas e/ou nos textos? E os livros? Que lugares ocupam na escola? Estão nas prateleiras dos armários? Estão em sala de aula? Estão nas mãos dos alunos? Estão empoeirados? Qual é a importância que tem sido dada ao ensino da literatura? E ao ensino da leitura dos livros ilustrados?

Abreu (2006) abre uma discussão de que ler um livro é cotejá-lo considerando nossas convicções sobre literatura, estética, valores culturais, ética, política, moral; temos um leitor que é de carne e osso, que faz parte de uma comunidade de leitores responsáveis por ensinar, aprender e compartilhar determinados gostos, valores, representações. Diante disso,

interrogamos: até que ponto as prescrições presentes nos projetos elaborados por instâncias que estão fora da escola garantem orientações que permitem aos professores pensarem na singularidade e na tensão *do e entre* o livro e o leitor?

Os professores que praticam o cotidiano da escola inventam, para si mesmos, uma maneira própria de caminhar fazendo uso de táticas entendidas por Certeau (2008, p. 101) como a “arte do fraco”. Talvez, quando pensamos nessa perspectiva, a intenção de subverter a ordem do que está dito/prescrito, é tomada pela invenção de um fazer envolto a artimanhas silenciosas e práticas de resistência que não estão documentadas, que não apenas se vê, mas se sente.

Ainda pensando no ensino da leitura literária e considerando que o texto não é abstrato, solto e desencarnado, mas que possui suporte, gênero, autor, editora, data, época que lhe conferem um estatuto de importância dentro do seu contexto de produção, leitor, texto e prática de leitura sempre serão diversos. Portanto, mais do que buscar respostas, esse texto indaga algumas questões voltadas ao ensino. Podemos dizer que temos diferentes modalidades e finalidades de leitura, sendo que na escola a leitura da literatura parece ser vista como deleite e diversão: é a leitura para imaginar, fruir, passar o tempo e admirar desconsiderando, muitas vezes, situações mais sistemáticas de ensino que envolve, por exemplo, a análise do texto: o ensinar a ler literatura.

Outra questão a se considerar diz respeito aos sentidos que se constituem na leitura. A materialidade que dá sustentação ao texto, os gestos, as expressões, o corpo e os valores constituem a forma de ler e traz implicações no sentido que se dá a essa ação, sendo esse um aspecto que costuma ser ignorado na escola: o que importa são as habilidades de leitura desenvolvidas e os conteúdos aprendidos. Pensando nessas questões, temos, então, o leitor que aprende em diferentes comunidades (a escola é uma delas), por isso, discutir o ensino da leitura literária é condição para um aprendizado singular quando pensamos “o que” se lê, “como” se lê, “quando” se lê.

Nos últimos dez anos a prática de ler literatura parece desaparecer da escola com a entrada de outros gêneros textuais e, o ensino da leitura literária, se volta ao prazer e ao deleite. Será que estamos indo além do olhar que vê? Por que muitos alunos chegam, por exemplo, em um 5º ano com um *rol* escasso de leitura de literatura?

Enquanto instância legitimada para desenvolver o conhecimento, a escola tende, como traz Abreu (2006, p. 109), “[...] a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer-se – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns”. Desta forma, os livros de preferência dos alunos podem e devem ser lidos e discutidos em sala de aula, considerando os objetivos de sua produção, os gêneros escritos a que pertencem e sua forma gráfica de apresentação. Tais livros podem ser comparados com os textos clássicos e/ou eruditos não como forma de hierarquização e julgamento (este é melhor ou pior), mas para compreender e analisar como grupos distintos culturalmente lidam com questões que podem ser semelhantes ao longo do tempo.

Um trabalho como esse pode mostrar que os alunos não são formados leitores, eles se fazem leitores no trabalho contínuo de leitura considerando a complexidade do cotidiano escolar no qual estão imersos. Além disso, parece evidenciar também que não nascemos com o gosto pela leitura, mas que ele se constitui ao longo do tempo e que pode existir quando há conhecimento e quando o indivíduo se vê aprendendo. Parece que os alunos precisam se ver aprendendo a ler textos literários numa leitura plural, diversa e heterogênea.

Referências

ABREU, M. **Cultura letrada** - literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>>. Acesso em: 27, ago., 2016.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.