

LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gilmei Francisco Fleck¹

Renata Zucki²

Resumo: O presente artigo reúne reflexões acerca da pesquisa de mestrado do PROFLETRAS, vinculada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que teve como foco principal o ensino e a aprendizagem escolar da leitura literária, pelo viés do letramento literário. O objetivo deste trabalho é socializar os resultados de nossa pesquisa, a qual buscou elaborar e propor novas práticas de leitura da literatura, com vistas à constituição de uma proposta de letramento literário em uma escola pública do Município de Cascavel — PR. A pesquisa, ao ter problematizado questões que envolvem a importância da leitura literária na formação dos sujeitos, abordou, também, temáticas acerca das metodologias de ensino de literatura; especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual carece, ainda, de uma abordagem mais específica para o tratamento do texto literário em sala de aula.

Palavras-Chave: Concepções e Práticas literárias. Estética da recepção. Leituras intertextualizadas. Letramento literário.

¹ Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis. Professor Adjunto da UNIOESTE – PR.

² Mestranda (PROFLETRAS/UNIOESTE (PR). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Cascavel e da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Endereço eletrônico: profrenatazt@gmail.com.

LITERARY LITERACY: READING PRACTICES OF LITERARY TEXTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article presents reflections on the PROFLETRAS the master's research, under the Graduate Program at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), with the focus on teaching and school learning of literary reading, the bias of the literary literacy. The objective of this work is to socialize the results of our research, which sought to develop and propose new literature reading practices, aimed at developing a proposal for literary literacy in a public school in the city of Cascavel — PR. The research, to be questioned issues surrounding the importance of literary reading in the formation of the subjects discussed also issues about literature teaching methodologies; especially in the initial years of elementary school, which requires also a more specific approach for the treatment of literary texts in the classroom.

Keywords: Literary concepts and practices. Aesthetics of reception. Intertextualized readings. Literary literacy.

Considerações Iniciais

É consenso, entre pesquisadores, professores e gestores, atribuir à escola a responsabilidade de formar leitores. Todos concordam, também, que a escola tem papel fundamental como promotora do gosto pela leitura. Compreendendo isso, é de extrema importância que o trabalho com o texto literário seja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, justamente por se tratar de uma forma específica de conhecimento.

Em um país democrático, o letramento literário não deveria ser privilégio de uma minoria, como bem nos lembra Jane Paiva (2007, p. 120) ao mencionar que: “para as classes

dominantes ler é sinônimo de literatura; enquanto que para as classes populares, as múltiplas leituras do cotidiano”. Dessa forma, não apenas a alfabetização deve ser discutida como um direito de todo cidadão, mas também o letramento, e dentro dele: o letramento literário, por se configurar em um saber estético elaborado; ou seja, todos, indistintamente, deveriam ter a possibilidade de apropriar-se da riqueza cultural, científica e artística produzida historicamente pela humanidade, incluindo-se a Literatura.

Embora muito discutido do ponto de vista teórico, o ensino de literatura continua sendo um desafio para pesquisadores e professores. É preciso que as discussões teóricas não se percam no discurso, mas que apresentem contribuições significativas para propostas metodológicas sobre o tratamento do texto literário em sala de aula, de maneira a democratizar as experiências literárias.

Os professores, muitas vezes, deixam de aplicar técnicas e estratégias adequadas à aprendizagem por não as conhecerem e, por consequência, não conseguem dinamizar ou dar um bom direcionamento às aulas de leitura literária. Portanto, ou ministram aulas de literatura com pouco conhecimento acerca das teorias necessárias ou fazem dessa leitura algo distante da literatura. E essa situação precisa mudar.

Para tanto, devemos encontrar caminhos a fim de que o ensino da literatura seja valorizado e dinamizado sob outro enfoque, divergente do panorama observado. Por isso, sabendo que a leitura do texto literário contribui para o letramento e desenvolvimento do senso crítico dos alunos, a questão fulcral que permeou nossa pesquisa de mestrado³ foi

³ A dissertação: *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, de natureza aplicada, figura no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), vinculado ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O trabalho desenvolveu-se no período

como podemos construir um caminho na formação de um futuro leitor literário, já no início do processo de escolarização, em um contexto escolar que não privilegia a formação de leitores críticos e autônomos.

Na tentativa de encontrar respostas a tal questionamento, buscamos adaptar e aprofundar o método comparatista proposto pelo pesquisador Antonio Mendonza Fillola em sua obra *Literatura Comparada e Intertextualidade* (1994), aplicando-o em nossa realidade escolar. O autor espanhol ancora-se nos conceitos de dialogismo bakhtiniano, nos fundamentos da Estética da Recepção e nos princípios da intertextualidade da *Literatura Comparada*, insistindo, explicitamente, na incorporação desta tríade ao ensino.

Iniciamos o processo de investigação por meio de um estudo exploratório, no qual observamos, descrevemos e analisamos como vêm ocorrendo algumas práticas iniciais de letramento literário em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Cascavel — PR, bem como algumas das implicações dessas práticas na formação leitora dos alunos. Além disso, buscamos elaborar e propor práticas de leitura de textos de literatura fundamentadas nos estudos comparatistas de Fillola (1994), com vistas à constituição de uma proposta de letramento literário na referida escola.

Para fundamentarmos a metodologia de trabalho, a pesquisa qualitativa foi adotada para o desenvolvimento das presentes atividades, tendo em vista sua preocupação com a interpretação dos fenômenos (em seus ambientes naturais) em termos dos significados que as pessoas envolvidas a eles conferem (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Além disso, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, optamos pelo viés da Pes-

de 2013 a 2015, a partir da Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, tendo como foco principal o ensino e a aprendizagem escolar da leitura literária, pelo viés do letramento literário.

quisa-Ação, por considerarmos a estreita relação entre a ação investigativa e a perspectiva de resolução de um problema coletivo observado; isto é, ao mesmo tempo em que analisamos teoricamente um dado problema da realidade educacional, propusemo-nos a apontar alternativas de enfrentamento para tal situação.

Destacamos, a partir daí, a revisão teórica feita com apoio em pesquisadores que partilham da visão interacionista da leitura, como Geraldi (1997) e Bakhtin (2003), e da essência artística e humanizadora da Literatura, dentre os quais destacamos: Cândido (1972), Soares (2003 e 2009), e Cosson (2012), entre outros. Para embasar a elaboração do projeto de prática de leituras do texto literário, com vistas ao letramento literário dos educandos do Ensino Fundamental fez-se necessário recorreremos às proposições da Estética da Recepção, de Jauss (1994), e à concepção de Intertextualidade da Literatura Comparada, de acordo com Fillola (1994).

Como resultado desse processo de investigação, entendemos que o trabalho escolar com a literatura não pode continuar a ocorrer de maneira intuitiva e espontânea, ou apenas servir de pretexto para o ensino da língua; mas que deve ser tomado como conhecimento elaborado, que contribui para a humanização e emancipação dos alunos, e que por isso precisa ser intencional e sistematizado desde o início do processo de escolarização.

Letramento e letramento literário entre conceitos e relações

Embora a linguagem seja um fenômeno social que nasce das relações entre os sujeitos, nem sempre, ao longo da história da educação, ela foi (ou, em alguns casos, ainda é) vista dessa maneira. De acordo com Geraldi (1996), qualquer atividade escolar de leitura, e qualquer metodologia de ensino, relaciona-se a uma opção política, a qual envolve teorias

de compreensão e de interpretação da realidade. Assim, o modo como a leitura se realiza em sala de aula depende da concepção de linguagem a que está vinculada. E é das diferentes concepções de linguagem (e conseqüentemente de leitura) — que, segundo Geraldi (1984) são: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação — que decorrem os conceitos de alfabetização e letramento.

Das concepções de linguagem citadas, assumimos concordância com a perspectiva interacionista, da qual compreendemos que a leitura constitui-se em um processo complexo de compreensão no qual o leitor, sujeito ativo na construção de sentidos, participa como um coenunciador. Nas palavras de Bakhtin (2003), o leitor, em processo de interação com o autor por meio do texto, “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Ao promover a leitura fundamentada nessa concepção interacionista de linguagem, possibilita-se o desenvolvimento do tão almejado leitor crítico, aquele que produz sentidos e não apenas extrai informações do texto. Condição, essa, essencial para a efetivação do letramento dos sujeitos que, segundo a concepção de Soares (2009, p. 72), “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Na escola, promover o letramento é capacitar o aluno a se relacionar e interagir socialmente, por meio da leitura e da escrita, nos mais diversos contextos de atuação. Nessa perspectiva, o conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura, a qual passa a ser compreendida como uma prática social relevante ao letramento. A apropriação da obra literária contribui efetivamente para a formação

do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade (CANDIDO, 1972). Observamos, assim, o papel da literatura como uma ferramenta para formar culturalmente o indivíduo que nela se integra. Nesse sentido, a leitura da literatura pode ser considerada uma das práticas, única e singular, do processo de letramento.

Contudo, apesar da maioria dos professores reconhecerem a importância da literatura no desenvolvimento infantil, grande parte dos encaminhamentos metodológicos adotados para o trabalho com o texto literário empobrece as possibilidades polissêmicas que o texto poderia proporcionar, pois a leitura das obras tem servido, apenas, como pretexto para abordar e explorar conteúdos ligados à língua; ou seja, um papel utilitário.

Sobre esse problema relacionado à sistematização do trabalho com os textos literários, Magda Soares (2003) explica que é inevitável escolarizar a literatura, tendo em vista que ler literatura é uma atividade que precisa ser aprendida; portanto, é papel da escola encontrar os meios para que essa prática se efetive. Assim, o que precisa ser encarado e discutido não é “se a escola deve ou não escolarizar a literatura” (COSSON, 2012, p. 23), mas como sistematizar essa escolarização sem desconfigurar ou falsear o texto literário, desvalorizando suas especificidades estético-artísticas.

Para Jauss (1994), a arte não existe para confirmar o que já é conhecido, e sim para contrariar expectativas. Assim, a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção e compreensão de seu universo. Ao levarmos em conta tal possibilidade, compreendemos que essa escolarização da literatura só pode ser adequada se pensada e sistematizada a partir de fundamentos criteriosos, ou seja, baseada em uma teoria que sustente, tanto seus objetivos e perspectivas, quanto suas ações metodológicas. Por isso, desenvolvemos uma proposta pedagógica de trabalho com o texto literário para as séries iniciais. Tal prática de leitura está organizada segundo os

princípios da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e da Literatura Comparada (FILLOLA, 1994). Em nossa proposta de leitura, a inclusão da intertextualidade literária ligada às produções artísticas de outras áreas (como a pintura, a música, o desenho, etc.) possibilita ao leitor explorar os diálogos culturais e a beleza estética como premissas para uma aprendizagem crítica, além de funcionar como uma estratégia de monitoramento metacognitivo, levando o leitor a perceber os contrastes expressivos entre textos escritos e outros códigos artísticos.

Apesar de a comparação ser uma questão que remonta à antiguidade (já observada na *Poética* de Aristóteles), é importante destacar a precedência de Bakhtin em relação a esses estudos, os quais foram ampliados por Julia Kristeva. A partir da teoria de Bakhtin sobre o dialogismo, a autora elabora e firma o conceito de intertextualidade, dizendo que “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 2005, p. 68).

Reportando-se à compreensão de Kristeva acerca da intertextualidade, Fillola (1994) destaca a importância deste fundamento como instrumento que permite aos sujeitos ampliarem seus conhecimentos, tanto literários quanto culturais. O autor aponta que:

[...] cuestiones como la intertextualidad e interculturalización patentes en las obras literarias — aspectos que se podrían conectar con lo que J. Kristeva (1978:85) denomina la absorción y transformación — son conceptos que resultan lo suficientemente globalizadores como para permitir cohesionar una serie de conocimientos literarios y culturales y organizarlos en

límites más amplios que la referencia a una producción nacional y de época⁴ (FILLOLA, 1994, p. 39).

Portanto, para o teórico, intertextualidade é entendida no seu sentido mais lato, como uma interconexão de textos e significados, também estendido para a produção artística de diferentes signos.

Além disso, Fillola (1994) também faz referência à correspondência existente entre a Literatura Comparada e os diversos sistemas artísticos⁵ (verbais e não verbais; como a escultura, a pintura, a música, o cinema, etc.), cuja perspectiva globalizadora serve para ampliar a compreensão do leitor e recepção significativa da obra e, conseqüentemente, contribuir para a formação leitora crítica. Contudo, apesar da perspectiva intersemiótica, a proposta não está voltada para o estudo semiótico específico destes signos, mas em proporcionar aos alunos um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para a aceitação da diversidade sócio cultural evidenciada nestes sistemas artísticos. Nessa direção também efetuamos as nossas propostas de práticas de leituras intertextualizadas.

Assim, ancorado nesses pressupostos da Literatura Comparada e intertextualidade, o pesquisador espanhol (FILLOLA, 1994) desenvolve um modelo de aplicação para o trabalho com o texto literário na escola. Ao estabelecer sua

⁴ Nossa tradução: Questões como a intertextualidade e a interculturalização presentes nas obras literárias – aspectos que poderiam ser conectados com o que J. Kristeva (1978:85) denomina de absorção e transformação – são conceitos suficientemente globalizadores que podem permitir a coesão de uma série de conhecimentos literários e culturais e organizá-los em limites mais amplos que apenas a referência a uma produção nacional e de determinada época.

⁵ Fillola (1994, p. 66) pontua que a Literatura Comparada contempla em suas opções metodológicas a análise de produções literárias em relação com outras criações artísticas, em particular com a pintura.

proposta o autor assinala o papel do professor nesse processo, cujas ações devem centrar-se em: trabalhar as relações entre diversos campos e sistemas de comunicação (verbais e não verbais) em uma perspectiva semiótica, estabelecendo paralelos e conexões entre produções literárias e outras artes; potencializar a participação do leitor na atribuição de valores às obras que lê (descobrimto de novos valores); e salientar as relações (seja pelas semelhanças ou contrastes) entre dois ou mais exemplos de expressões culturais que, com signos e códigos distintos, colocam em evidência um conjunto de convencionalismos artísticos-culturais.

Embora sua proposta comparativa para o ensino de literatura esteja voltada para contextos educacionais bilíngues (ou uma literatura em língua estrangeira), acreditamos que as proposições do pesquisador (FILLOLA, 1994) possam ser utilizadas como referencial metodológico e adaptadas para qualquer modalidade de ensino (inclusive para os anos iniciais de escolarização); tendo em vista que sua metodologia requer do leitor a ativação de vários conhecimentos e habilidades de linguagem, e o desenvolvimento de estratégias de monitoramento metacognitivos para perceber os contrastes expressivos entre textos escritos e outros códigos artísticos.

Baseando-nos nas fases do modelo didático-comparativo de Filolla (1994), interligando-as com as teses de Jauss (1994), estruturamos nossa Proposta de Aplicação Pedagógica-Literária em quatro módulos, os quais sistematizam-se nas seguintes etapas:

Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: Atividades de pré-leitura que convergem ao levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos possuem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelece-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) para que sejam apreciadas e observados os traços de intertextualidade.

Recepção e análise das obras: Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos) estabelecem-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados entre as diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nesta etapa, também, o professor explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.

Integração de conhecimentos culturais: Atividades de pós-leitura que promovem a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio da interação entre o grupo e de tarefas lúdicas interdisciplinares.

Conclusões: Depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa do(a) pesquisador(a) quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

Nessa perspectiva de trabalho pontuada por Fillola (1994), entendemos que a recepção leitora, as estratégias cognitivas e as conexões intertextuais constituem uma base de referência metodológica que nos possibilita romper com a tradicional problemática do ensino da literatura, ou seja, da leitura isolada e fragmentada do texto literário. Por isso, propomo-nos a abordar, nos anos iniciais do ensino Fundamental, alguns exemplos de intertextualidade literária ligadas às produções de outras artes (a pintura, a música, o desenho, entre outros códigos de comunicação), por meio da apreciação, observação e valorização dos diversos tipos de conexões entre as obras. Também, tendo em vista a faixa etária dos alunos aos quais a proposta é dirigida, procuramos explorar o jogo e a brincadeira como formas de mediar a leitura e a compreensão das obras apreciadas.

A aplicação do Projeto de Intervenção ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2014. Os dados obtidos por meio das observações em sala, da análise das instalações, do acervo, dos documentos oficiais e da aplicação dos módulos do Projeto foram inter cruzados, de maneira que pudessem passar por um constante processo de interpretação e reinterpretação.

O MÓDULO I foi aplicado nos dias 03 e 04 de novembro (com duração de 6 aulas) e teve como tema da Prática: Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto “A vendedora de fósforos” (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira); “Moonlight Sonata” (Beethoven — 1801) e “Nocturne nº 20” (Frederic Chopin — 1831) e o curta de animação “The Little Matchgirl” (do diretor Roger Allers — 2007).

O MÓDULO II, desenvolvido nos dias 17 e 18 de novembro (no decorrer de 7 aulas), abordou a Literatura e a Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto “Biruta” (Lygia Fagundes Telles) e as telas: MENINO COM UM CÃO, de Pablo Picasso; MENINO COM CÃO, de Edouard Manet e HIS ONLY FRIEND, de Briton Rivière.

No terceiro MÓDULO, que foi aplicado nos dias 24 e 25 de novembro (5 aulas), trabalhamos com a Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho (personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Souza) e a brincadeira. E o último MÓDULO, realizado nos dias 01 e 02 de dezembro (8 aulas), contemplou a Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o Conto “A Princesa que escolhia” (Ana Maria Machado) e as telas: O CASTELO SCHARFFENBERG À NOITE, de Ernst Ferdinand Oehme; O CASTELO DOS PAPAS DE AVIGNON, de Paul Signac; ÓLEO SOBRE TELA — 1653, de Jacob Isaakszon Van Ruisdael; CASTELO EM MONEMVASIA, de Constantine Maleas e O CASTELO EM LA ROCHE-GUYON, de Georges Braque.

A escola investigada e sua relação com a literatura: o espaço institucional da formação do leitor

Para realizarmos o nosso estudo na perspectiva qualitativa, pelo viés da pesquisa-ação — tipo de investigação social de base empírica, na qual atores (sujeitos pesquisados) e pesquisadores se envolvem de modo cooperativo na compreensão da realidade em que estão inseridos; não só identificando os problemas coletivos, mas também buscando e experimentando soluções em situação real (THIOLLENT, 1997) —, empregamos a observação participante como técnica principal e o diário de campo como recurso auxiliar (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Por isso, fizemos, no primeiro semestre letivo do ano de 2014 — de fevereiro a outubro —, observações de aulas de Língua Portuguesa (leitura de textos literários e aulas de biblioteca, especificamente) em uma de 5º ano, com o objetivo de obter informações e indicativos de como esse trabalho com a literatura infantil se efetiva nesta realidade específica.

O registro das observações foi feito através de diário de campo, no qual indicamos o dia, a hora, o local e o período de duração de cada uma; bem como as anotações pertinentes às atividades literárias desenvolvidas e aos sujeitos envolvidos. Também foram observados e analisados as instalações e o acervo da biblioteca, os quais influenciam na qualidade da leitura literária; além do Currículo de Ensino para a Rede Municipal de Cascavel e o PCN⁶ de Língua Portuguesa, que são

⁶ Convém aqui ressaltar que, apesar do sistema municipal de ensino de Cascavel – PR ter proposta e currículo próprios, todos os livros didáticos distribuídos no município (por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) seguem e/ou estão adequados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); por isso, mesmo que de maneira indireta, as concepções previstas nos PCN perpassam o trabalho didático com a disciplina nas escolas que fazem uso do livro como instrumento de ensino.

os documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico na referida escola.

Tais documentos valorizam o papel da literatura na formação do leitor crítico e demonstram uma preocupação com as especificidades do texto literário. Contudo, limitam-se, apenas, a apontar a importância deste trabalho, sem estruturar uma abordagem metodológica respaldada em um aporte teórico consistente; ou seja, apesar de assinalar a relevância da leitura literária, o currículo não oferece suporte teórico e metodológico para que os professores desenvolvam um trabalho com o texto literário de forma sistematizada.

Durante a observação do ambiente escolar no qual desenvolvemos nossa pesquisa, verificamos que os textos literários são selecionados em função do gênero e do conteúdo que os professores devem desenvolver. Ao observarmos e analisarmos as aulas de leitura literária desenvolvidas pela professora do 5º ano, bem como pela monitora de biblioteca, percebemos encaminhamentos equivocados que colaboram para a inadequada escolarização da literatura. Destacamos, primeiramente, uma excessiva preocupação das profissionais com a conceitualização metalinguística e estrutura dos textos literários, ficando o processo de leitura e interação com as histórias em segundo plano.

Percebemos, ainda, em relação à escolha do material literário, que as professoras não têm o conhecimento prévio dos livros que trabalham em sala de aula. As salas dispõem de “caixas de leitura”, que são obras enviadas pelo MEC (através do Programa Nacional Biblioteca na Escola — PNBE), mas que servem apenas para manuseio aleatório; isto é, os alunos que terminam suas atividades podem ler tais livros para ocuparem o tempo ocioso, mas não é feito nenhum trabalho direcionado com eles. Aliás, as professoras não conhecem a maioria dos títulos que compõem o acervo. Assim, verificamos que a leitura literária ocupa uma atividade unicamente pedagógica. As professoras trabalham, quase

que exclusivamente, com os textos literários presentes no livro didático de Língua Portuguesa, deixando os livros literários para o ambiente da biblioteca.

Ao acompanharmos as aulas desenvolvidas na biblioteca, encontramos um ótimo acervo, com uma variedade de autores e títulos, de cânones da literatura até textos recentes. Entretanto, além do espaço físico ser pequeno e desconfortável, também verificamos que o acesso dos alunos aos livros é bastante restrito e controlado, devido ao risco de sujarem ou extraviarem o material. Em conversas formais e informais com as professoras e bibliotecária, notamos que todas consideram importante a leitura literária na escola. No entanto, suas práticas se perdem no processo de formação do leitor crítico por falta de fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem a reflexão sobre uma prática de qualidade.

Os alunos, por sua vez, encaram as aulas de leitura literária como enfadonhas e maçantes, pois associam a leitura de livros com preenchimento dos questionários, exercícios e fichas; atividades estas que realizam de maneira mecânica. Além disso, são “obrigados” a levar um livro emprestado da biblioteca, por semana, para fazer a leitura em casa e depois apresentar um resumo, prática cansativa e desestimulante, na opinião deles. Ao mesmo tempo em que as aulas de literatura lhes desagradam, percebemos, paradoxalmente, que a maioria dos alunos tem interesse e gosta de ouvir histórias e manusear os livros literários, especialmente os livros novos, aos que eles têm pouco (ou quase nenhum) acesso; demonstrando que, apesar de não gostarem de “ler”, são, de alguma forma, atraídos pela literatura.

Com base na aplicação do Projeto de Intervenção que elaboramos, percebemos nossa proposta literária como uma prática que permitiu e fomentou a troca, o diálogo e o questionamento; além de oportunizar uma aproximação afetiva e efetiva do aluno com a literatura (FILLOLA, 1994). Essa rela-

ção afetiva fez frutificar, com maior intensidade, os subsídios cognitivos e linguísticos, oportunizando a ampliação de conhecimentos; isto é, uma aprendizagem efetiva e significativa. Assim, não se pode pensar em um trabalho com o texto literário, senão aquele que se afasta de uma relação mecanicista com a obra e que se aproxima da liberdade, da troca de experiências, do diálogo, criando uma relação próxima entre os sujeitos envolvidos pelo texto: autor — leitor; e no caso do ambiente escolar: alunos — professor.

A escola ainda é, nos dias de hoje, o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro. E, neste espaço, concluímos nós, as atividades e encaminhamentos literários desenvolvidos em nosso projeto estimularam o pensamento dos alunos, a percepção da realidade em suas múltiplas significações, a consciência do “eu” em relação ao “outro”. Percebemos que os alunos, de uma maneira geral, foram tocados pela singularidade dos textos e das obras de arte. O mais importante a destacar é que esses leitores foram sacudidos do estado de inércia e passividade que, na maioria das vezes, acompanhava suas leituras.

Desta forma, esses alunos puderam se posicionar de forma diferente no momento da leitura. Ao interagirem com os textos e obras de arte, situaram-se como os leitores ativos, que hipotetizam, opinam e interferem nas histórias. Por isso, conseguimos confirmar — com resultados concretos, colhidos em sala de aula através da riqueza e criatividade dos textos orais e escritos dos alunos, de suas dramatizações e desenhos — a especificidade do valor literário na formação inicial da criança e como uma metodologia consistente e criativa pode, sim, contribuir significativamente na formação leitora.

Considerações finais

A leitura dos textos literários associada à leitura de diferentes signos artísticos serviu não apenas como material lúdico e de expansão dos horizontes de leitura, mas, principalmente, como um recurso cognitivo que auxiliou os alunos a levantarem hipóteses e interessarem-se em descobrir se essas hipóteses seriam confirmadas, ou não, ao longo do trabalho com os textos. Em suma, as leituras intertextuais, promovidas pelo viés comparatista, estimularam a atenção e curiosidade dos alunos não somente pelas obras em si, mas pelo processo de leitura, isto é, pelo processo dialógico de construção de sentidos. E é, justamente, na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores.

Com base nessas reflexões, insistimos que a teoria literária precisa subsidiar a prática pedagógica dos professores, de forma que esta possa, realmente, contribuir para a formação de alunos leitores de literatura. A proposta comparatista de Fillola (1994) — com as devidas adequações aos diferentes níveis de ensino e temáticas específicas—, constitui-se, assim, em uma alternativa didática que possibilita ao aluno compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico e social.

É essa relação entre o texto literário e a perspectiva sociocultural que a escola deve promover aos alunos, levando-os a perceber as possibilidades de significação que literatura (objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras) permite. No entanto, a tarefa de apresentar ao aluno o caráter polissêmico da leitura literária, valorizando a recepção do leitor na significação textual, ainda parece ser um desafio no contexto escolar. Daí a importância e necessidade de ampliarmos os estudos intersemióticos, em sua complexidade e as muitas possibilidades que eles abrem para seguimento desse trabalho iniciado de forma despretensiosa.

Por fim, em busca de um diálogo aberto e construtivo com os colegas de profissão, esperamos que os professores, principalmente os que ensinam nas séries iniciais, possam vir a enriquecer suas práticas por meio da leitura deste texto.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. v. 24, n. 9, São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FILLOLA, A. M. *Literatura Comparada e Intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. 2. ed. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, J. Literatura e Neoleitores jovens e adultos — encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. & VERSIANI, Z. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2003. p. 89 — 114.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

[Recebido: 03 out. 2015 - Aceito: 03 nov. 2015]