

Letramento Literário como Forma de Resistência da Escola

Prof^a Dr^a Elisa Maria Dalla-Bonaⁱ

Resumo:

Contesta a concepção da escola reprodutivista e vista apenas como um espaço de dominação e inculcação ideológica. Afirma que as escolas são espaços de resistência, porque os sujeitos envolvidos no processo educacional são capazes de usar o conhecimento crítico para a tomada de consciência das condições de dominação. Analisa os dados obtidos, numa turma de 4º ano, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e evidencia o potencial da escola para se transformar em espaço de contestação, luta e resistência, na medida em que cria as condições para a formação dos alunos para o letramento literário.

Palavras-chave: letramento literário, ensino fundamental, ler e escrever literatura, teorias da resistência da escola

1 Introdução

O ambiente escolar vinculado a práticas de letramento é aquele que contribui para melhorar a inserção dos alunos no contexto social, a sua relação com os bens culturais e com as demais pessoas. Os alunos utilizam diversos materiais de leitura (livros, revistas, jornais etc.) e os professores sabem como explorá-los, criando um ambiente em que a leitura e a escrita são essenciais para o seu cotidiano. Aprender a ler e escrever torna-se uma necessidade social e não apenas escolar.

Mas, letramento é, entre outras coisas:

[...] ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas e fazer, dos personagens, amigos.

[...] é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser (SOARES, 2004, p. 43).

Essa afirmação provoca reflexões quanto à especificidade do letramento literário, ou aquele que ocorre por meio dos textos literários e que “consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2006, p. 16). É um processo de letramento porque envolve a leitura e a escrita de textos literários que têm o potencial de desvelar as arbitrariedades sociais, de promover o encontro conosco mesmos e com a comunidade a que pertencemos, nos incentivando à autonomia para refletir sobre como somos, o que queremos ser, no que precisamos mudar. Enfim, torna o mundo mais compreensível, sensível e humanizado.

O letramento literário é um processo que exige ir além da simples leitura do texto literário. Ele é profundamente dependente do ensino da literatura na escola fundamental,

dada a sua complexidade. Tem como uma de suas funções primordiais a formação de leitores que sintam prazer porque compreendem o que leem e se humanizam com a leitura. A leitura literária a ser desenvolvida na escola com vistas ao letramento literário precisa ensinar o aluno a fazer a exploração e a interpretação do texto. Essa atividade se torna muito mais fácil quando o leitor está num ambiente em que encontra interlocutores para compartilhar as suas percepções, dúvidas e inquietudes e os sentidos do texto.

O trabalho escolar com a literatura tem de ser um processo mediador entre os textos e o leitor, repleto de trocas e de interações. Tem de ser provocativo ao demandar reflexões e intenso ao proporcionar o envolvimento com um mundo feito de palavras e pleno de sentidos.

Sustento o pressuposto de que a escola, apesar das suas deficiências, dificuldades e limitações, é uma instituição insubstituível na formação do leitor literário. Encontro na escola as bases para o letramento literário. Nesse ambiente, tenho convivido com alunos que gostam de ler porque aprenderam na escola, relacionam o mundo da ficção com a realidade e questionam a si próprios e a sociedade em que vivem. Desfrutam da experiência estética e singular da literatura, dialogam por meio do texto literário com diferentes culturas e extrapolam, por meio da sua imaginação, o restrito espaço da sala de aula.

2 Escola Espaço de Resistência

Para a teoria da reprodução (Althusser, Baudelot e Establet, Bourdieu), a escola tal como está configurada em nossa sociedade é um espaço de dominação e inculcação ideológica. Nela os alunos são moldados para a submissão e para que perpetuem as relações sociais de exploração típicas da sociedade capitalista.

As teorias da resistência (Snyders, Lahire, Charlot, Giroux), contestam essas afirmações, por compreenderem que as forças conservadoras presentes na escola são combatidas pela atuação ativa de professores e alunos. As escolas são vistas como espaços de lutas, e os sujeitos envolvidos no processo educacional, como capazes de usar o conhecimento crítico para a tomada de consciência das condições de dominação.

Uma das formas de a escola se transformar em espaço de contestação, luta e resistência é investir no encontro dos alunos com os conhecimentos científicos, técnicos e artísticos. A literatura, que se inclui entre os conhecimentos artísticos, é um importante agente de crítica, de denúncia e de inquietação, que são ingredientes imprescindíveis para a criação de novos modos de vida.

Raymond Williams (2007) apresenta a evolução do conceito de cultura, em diversos países. Enfatiza a coexistência de múltiplos significados, sendo o sentido mais difundido o de que “cultura é música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema” e que nela se estabelecem “relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência” (WILLIAMS, 2007, p. 121-2). Williams nos ajuda a compreender que a tradição cultural não é só uma seleção, mas também uma interpretação, envolvida num processo ativo e de resistência. Uma geração pode formar a sua sucessora, mas a nova geração terá sua própria estrutura. Ela responde com seu modo próprio e particular ao mundo que herda, sente sua vida de forma diferente da geração que a antecedeu e molda sua resposta criativa em uma nova estrutura de sentimentos. Haverá elementos de persistência, ajuste, assimilação inconsciente, resistência ativa e esforço alternativo nas ações dessa geração.

Semelhantes ao pensamento de Williams, encontram-se autores como Georges Snyders e Henri Giroux que consideram não serem desprezíveis as práticas escolares

que buscam promover uma aproximação mais respeitosa entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos e por valorizarem os alunos e professores, que são vistos como sujeitos ativos e interativos no processo de construção do conhecimento.

Snyders (1988, 1993, 2005) afirma que a escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. Para o autor as forças de renovação e de revolução da escola já existem. Ele entende que na escola tudo deve ser transformado, mas nem tudo rejeitado, e que o ponto de partida da transformação é o movimento já existente. A ambição de renovar a escola se realizaria a partir do que é essencial nela: a renovação da cultura e a transformação dos conteúdos culturais. “Seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural” (SNYDERS, 1988, p. 13). Essa ambição seria a de provocar um encontro com as obras de arte, com a literatura, além das realizações científicas e técnicas.

A cultura não é um modo de ocupar os momentos de lazer, mas um modo de existir, uma transformação do estilo de vida essencial na formação crítica. Ela nos impediria de ignorar o que se passa no mundo, de sermos inocentes, impulsionando-nos para assumirmos uma posição e nos ajudando a agir.

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira (SNYDERS, 1988, p. 23).

Entretanto, a seu ver a cultura primeira é insuficiente. Nesse sentido, sustenta que o acesso à cultura elaborada pode, melhor que a cultura primeira, provocar plenitude. A cultura elaborada exige mediação de alguém mais experiente para transpor os conhecimentos do seu nível aparente para o mais complexo. Exige esforço e educação durante longos anos e é o grande desafio da escola. Por meio da educação devem ser criadas as condições para os alunos serem tocados pela cultura elaborada que inclui a literatura, abrindo-se diante deles um horizonte ainda mais atraente.

Snyders (1988) afirma ser fundamental que as crianças das classes exploradas estejam convencidas do direito à cultura escolar e possam encontrar satisfação nela, aprendendo coisas essenciais para seu desenvolvimento e sua inserção no mundo. Afirma não ser preciso transferir as esperanças para outros lugares (formação voluntária, lazer...), nem renunciar à sistematização escolar, pois, apesar de terríveis fracassos, a escola também consegue ser bem-sucedida.

Giroux também é um crítico dos que pensam a escola simplesmente como uma forma de dominação cultural, pois são teorias desprovidas de um discurso de resistência e, portanto, incapacitam a escola de cumprir seu papel de espaço de luta, de identificar os interesses ideológicos dominantes que estão em ação. A escola serviria para oprimir professores e alunos e seria incapaz de repensar a educação como uma forma de política cultural. O autor se opõe às teorias da educação que provocam o imobilismo. São, a seu ver, estrategicamente paralisantes, por não entenderem que o amanhã não pode ser pensado como pura repetição do hoje e por não crerem que, apesar de suas limitações, a educação pode preparar todos os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Para Giroux, é essencial que as escolas sejam vistas como locais de luta e possibilidade e que

os professores sejam apoiados em seus esforços tanto para compreender quanto transformar as escolas em instituições de luta democrática.

Giroux é um dos proponentes do movimento da “pedagogia crítica”, que preconiza a aproximação entre os estudos culturais e a educação. Nesse caso, o importante não é como promover o acesso complacente dos estudantes a um conjunto de valores culturais predeterminados pela escola, mas sim uma análise continuada de suas próprias condições de existência. Essa questão nos remete à sua concepção de cultura, não como “um objeto de reverência não questionado, mas um campo móvel de relações ideológicas e materiais que estão inacabadas, sobrepostas e sempre abertas ao questionamento” (GIROUX, 1999, p. 118).

O repertório cultural, ou a cultura popular, nasce da experiência vivida pelos estudantes, em casa e na rua, e tem que ser valorizado e confrontado com o conhecimento institucionalmente legitimado pela escola. Assim, a vida escolar pode ser uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, um terreno móvel no qual as culturas se chocam e ocorrem negociações, com a meta de criar as condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos (GIROUX, 1997).

Ele reconhece os estudos culturais como esfera de análise crítica e como meio de transformação social e as escolas como espaços privilegiados de resistência e de luta, em que existem condições ideológicas e materiais para se produzirem discursos e práticas de oposição.

Assim, a pedagogia crítica pressupõe que os alunos reivindiquem a valorização de suas identidades, que professores e alunos se constituam como agentes na produção cultural e que, na escola, haja a coexistência de várias culturas como uma base para a aprendizagem no interesse de construir formas de vida mais democráticas e justas. Isso exige incessantes negociações, fazer concessões e a reavaliação constante das tradições.

A sala de aula do professor intelectual transformador (GIROUX, 1997) convive com posições antagônicas e experiências múltiplas, permitindo a ele e aos alunos se expressarem com muitas vozes complexas e diferentes. Esse é um espaço privilegiado para examinarem criticamente os contornos políticos, sociais e culturais de seus próprios valores e vozes, encarados a partir de diferentes espaços ideológicos e culturais. Não é uma estrutura de poder que tenta silenciar os alunos, ao contrário, dá-lhes voz para tornar visíveis aquelas culturas marginais que têm sido tradicionalmente suprimidas pela escola e para que eles possam entender tanto as potencialidades quanto as fraquezas que constituem suas vozes muitas vezes múltiplas e contraditórias.

Giroux (1999) ao se referir às estratégias utilizadas para a alfabetização, amplia-as para além da utilização dos materiais escritos convencionais, abarcando a noção de produção e interpretação da arte e da cultura popular e a experiência do aluno. Portanto, os significados não estão fixados, há que se estabelecer um diálogo com outros que falam de histórias, locais e experiências diferentes.

A concepção de leitura de Giroux pressupõe o diálogo de muitas vozes: do autor, do leitor, do professor, do ambiente cultural. Ele sugere o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tratem os textos como construções sociais e históricas e que permitam aos alunos analisar os textos em termos de suas presenças e ausências. Nesse diálogo, os alunos desenvolvem “um ceticismo saudável com relação a todos os discursos de autoridade” (GIROUX, 1999, p. 160).

A alfabetização é, assim, um meio estruturado para a produção de conhecimento, para se construir o pensamento lógico, para se estabelecerem relações entre o escritor e o assunto, entre o escritor e o leitor e entre o conteúdo e o leitor, enfim, trata-se de um meio estruturado para aprender a pensar. As reflexões de Giroux acerca da alfabetização e da leitura se integram ao conceito anteriormente apresentado de letramento literário,

em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem reflexos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos, impactando decisivamente na escola como espaço de luta e resistência.

Ao abordar os conceitos de cultura de Williams, Snyders e Giroux, percebo que esta é uma área de combate, um terreno fértil de lutas em que se defrontam forças antagônicas e que tem um papel essencial na formação crítica dos sujeitos. “O aluno não está condenado a ser um simples consumidor da cultura, ele não recebe simplesmente a obra, mas a prolonga, a enriquece, acrescenta-lhe algo, faz nascerem nela ecos que nunca haviam ressoado” (SNYDERS, 1993, p. 114).

O envolvimento com a literatura, segundo Snyders (1993, p. 114), faz com que o aluno deixe de ser submisso e dominado, conciliando “em si a parcela do sujeito autônomo e a parcela da herança recebida, das influências sofridas, da autoridade”. Snyders, baseado em Brecht, se refere a um “olhar produtivo”, em que o aluno pode associar sua própria experiência à do autor, compará-la, assimilá-la, opor-se a ela.

Para tocar as crianças das classes populares, Snyders sugere que as obras de arte, incluindo-se aí as literárias, estejam no âmago da vida escolar. Ele trata dos vários caminhos possíveis de serem percorridos pela escola para chegar a esse âmago, rejeitando a simplificação ou a aproximação do simplório, sob pena de as crianças populares não superarem seus fracassos escolares. O que essas crianças precisam é de aproximação, é tornarem-se interlocutores das exigências culturais mais elevadas e mais elaboradas.

Não estou defendendo aqui a existência de culturas de primeira e de segunda categoria. Ao contrário, defendo a valorização pela escola da cultura das crianças, seu modo particular de vida, e também a sua aproximação com um processo de desenvolvimento “intelectual, espiritual e estético” (WILLIAMS, 2007).

Snyders, Giroux e Williams acreditam na possibilidade da complementaridade entre a cultura dos alunos e a cultura elaborada. A convivência com a literatura no ambiente escolar afeta, toca, mobiliza, marca, modifica, estimula, torna o mundo mais compreensível e sensibiliza os alunos. Eles reconhecem a dificuldade da aproximação cultural e a necessidade de incansáveis esforços pedagógicos e durante longos anos para viabilizá-la. A cultura não é apenas uma soma de conhecimentos, assim como o letramento literário não é apenas um conjunto de obras a admirar, mas sim a procura de novos modos de vida inovadores “que permitem tirar das obras toda a força de inovação que elas contêm” (SNYDERS, 1998, p. 68). A presença efetiva da literatura daria outro significado e um melhor nível qualitativo à escola.

O diálogo dos alunos com a literatura e a satisfação deles por esse encontro dependem, sobretudo, do professor, ou, conforme o conceito de Giroux, dependem dos intelectuais transformadores no campo da cultura, que propiciam a seus alunos o acesso às obras e seus criadores. É à medida que a literatura vai desempenhando o seu papel de crítica, de denúncia, de inquietação que os alunos passam a encontrar satisfação cultural. Encontrar os caminhos para isso é o desafio da escola.

3 Experiência Escolar com o Letramento Literário

Com o objetivo de observar o desenvolvimento de um trabalho escolar com o letramento literário e o seu potencial para concretizar um dos modos de resistência da escola, no ano de 2009, desenvolvi uma pesquisa etnográfica numa escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Durante nove meses, nas aulas de Literatura e de Língua Portuguesa, observei as atividades com o texto literário numa turma de 4º ano.

Ao analisar os processos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e os seus efeitos para os alunos constatei na escola os inadequados procedimentos adotados, as

dificuldades e as limitações do trabalho. Entretanto, neste texto sintetizo os esforços para superar estas restrições, com o objetivo de evidenciar o potencial e a capacidade de resistência da escola para formar leitores.

Do trabalho com poemas destaco a oportunidade de as crianças ouvirem a leitura de poemas, de lê-los silenciosamente e em voz alta, de manusear livros e fotocópias de poemas, de emprestar os livros para levar para casa, de realizar diferentes expressões artísticas a partir deles e de escrever seus próprios textos poéticos.

A seleção dos textos poéticos feita pelo professor é decisiva para o desenvolvimento do trabalho. Tauveron (1999) enfatiza a necessidade de apresentar aos alunos os textos que exigem um nível mais alto de reflexão, ou os textos resistentes, sendo imprescindível que sejam evitados os textos estereotipados, ou extremamente simples e que não desafiam o leitor. Durante as observações na escola constatei que, quando os textos selecionados eram mais estereotipados, ou mais simples, a participação das crianças se resumia em encontrar rapidamente no texto a informação solicitada pela professora. Quando o texto era mais complexo elas não hesitavam em emitir a sua opinião, perguntar o significado das palavras ou externar as suas dúvidas. É fundamental considerar o que diz Siméon (1996, p. 138, tradução minha), que, se quisermos reconciliar a poesia contemporânea e os leitores, é preciso aproximar as crianças de uma poesia da exigência, da experiência interior, do incessante questionamento.

Nas aulas de escrita de poemas pelos alunos, os professores partem sempre da leitura do texto poético como inspiração para a produção escrita das crianças, que inicialmente ainda tem a tendência de escrever de forma muito semelhante ao autor. Entretanto, ao longo do ano com as diferentes oportunidades de escrita, eles foram evoluindo, se tornando mais criativos, encontrando na produção de seus próprios poemas uma brecha para externarem as suas insatisfações, ironizarem, emitirem as suas impressões, usar a imaginação e encontrarem na escrita do texto poético um espaço para extravasar.

As professoras observadas compensam a dificuldade de trabalhar com o texto poético na medida em que são extremamente disponíveis para o atendimento das crianças. Nenhuma se senta à mesa: circulam entre as carteiras, atentas a cada criança, orientando, discutindo, elogiando ou alertando para eventuais erros, remetendo ao poema trabalhado para estimular os que estão com dificuldades. Elas estabelecem uma boa relação com as crianças, com respeito mútuo, o que elas correspondem com o gosto de participar das aulas e com dedicação e capricho na realização das atividades.

Também observei as atividades com as narrativas na escola. Para facilitar a análise desse material, ele foi dividido nos seguintes itens: leitura espontânea, leitura em voz alta pela professora e pela criança, interpretação e escrita.

Leitura espontânea

A sala de aula também pode se tornar um local de leitura espontânea, de leitura por prazer, de leitura sem ansiedade e sem a pressão de um curto espaço de tempo a ela dedicado, sem obrigação de ler para responder questionários e sem imposição de escolhas do que se vai ler. Presenciei essa experiência na escola, nos momentos em que a professora trouxe para a sala de aula vários livros de literatura e sem pressa os livros foram lidos pelas crianças com marcante entusiasmo. Na medida em que terminavam uma leitura, trocavam por outra obra de seu interesse. A professora foi muito solicitada pelas crianças para esclarecer o significado de alguma palavra, ou como interlocutora de um aluno empolgado com a sua leitura, ou para auxiliar a compreensão de algum aluno com dificuldade, ou como estimuladora da leitura, chamando a atenção para algumas obras. O encantamento dos alunos foi tamanho que tenho registrado no diário de campo

a atenção e o silêncio na classe, bem como alguns comentários do tipo “Que legal este livro!” ou “Como posso fazer para comprar um livro como este?”, além de inúmeras trocas de ideias entre os colegas sobre o que estavam lendo, inclusive a atitude de dividirem a mesma cadeira para compartilharem a leitura. Uma vivência como esta supera algumas barreiras na formação do leitor na escola, como respeito aos ritmos individuais de leitura, respeito às escolhas do que ler, possibilidade de interação com o professor e com os colegas e a mais difícil delas, que é a barreira do letramento.

Leitura em voz alta pela professora e pela criança

As professoras, ao lerem em voz alta, procuravam, por meio da sua voz, provocar a emoção, o encantamento e o envolvimento dos alunos. Ao fazer uma narração as professoras dificilmente interrompiam a história para dar uma explicação. A sua opção era a de ler todo o texto e ao final pedir para que as crianças, organizadamente, dessem a sua opinião sobre ele, procurassem interpretá-lo em conjunto. Assim, aquelas crianças que eventualmente ainda tinham alguma dúvida, geralmente eram esclarecidas pela participação dos colegas. Quanto às palavras sobre as quais eventualmente ainda pairasse alguma dúvida, eram orientadas para que procurassem seu significado no dicionário. As crianças procuravam ser mais independentes quando lhes era exigida maior autonomia e demonstravam grande satisfação ao encontrar os significados no dicionário e ao poder contribuir com a elucidação de dúvidas dos colegas.

Há, também, os momentos de leitura em voz alta pela professora de uma obra longa, que é dividida em capítulos que são lidos, no mínimo, duas vezes por semana. A professora, para dar continuidade a uma narrativa, primeiramente solicita às crianças que relembrem o que já foi contado anteriormente.

As crianças, ao serem estimuladas a lerem em voz alta, inicialmente demonstravam timidez, mas, na medida em que percebiam poder fazer uma leitura que prendesse a atenção e o interesse dos colegas, se interessavam cada vez mais por esse tipo de atividade. As crianças encontraram na atividade de narrar uma ótima fonte: de prazer; de interação com o professor, com os colegas, com os personagens, com outros textos, com a sua cultura; de provocação do imaginário, tanto de quem narra quanto de quem escuta, e de reflexão sobre si mesmo; de desafio para dominar a linguagem oral, de se expressar de forma a ser compreendido, encantar e envolver quem o escuta.

Interpretação

Um dos pontos positivos observados refere-se ao fato de as professoras solicitarem a participação dos alunos para emitirem sua opinião, expressarem suas emoções e externarem suas impressões. O papel fundamental a ser exercido pelo professor é o de favorecer a interação entre os alunos, o diálogo entre eles e o professor e o diálogo com o texto, de forma que, juntos, possam encontrar respostas às zonas de sombra e desvendar as pegadinhas do texto (TAUVERON, 2002, p. 103, tradução minha).

Nas aulas de Literatura, houve grande diversificação de estratégias para a interpretação dos textos como: a criação de final de história, criação do começo de uma história, descrição de ilustração, criação de biografia de personagem, atualização de personagem para os dias de hoje, adaptação de um personagem a outra cultura, diferentes versões de um conto e a intertextualidade. As estratégias diferenciadas e lúdicas presentes nas aulas de Literatura estimularam o desejo das crianças para debater, inventar e escrever, a buscar argumentos e a se expressar artisticamente.

Destaco a sensibilidade da professora de Literatura ao procurar ouvir atentamente as opiniões das crianças e emitir suas opiniões sem tentar impô-las, de acordo com o que preconiza Lebrun (1996, p. 72, tradução minha) ao afirmar que o clima da classe é muito importante, de forma que todos acolham a opinião dos outros, num ambiente

caloroso, sem competitividade e conformismo. Como consequência as crianças, ao serem entrevistadas, afirmaram que o apoio do professor para o entendimento de um texto é fundamental, demonstraram ter clareza de que as atividades de interpretação visam a criação de ideias, que o leitor é como um “detetive” que vai descobrir pistas e que ler literatura trás aprendizado de coisas para levar para a vida.

Aos poucos os alunos foram percebendo que há estratégias num texto literário a serem povoadas com suas experiências de vida, suas leituras, seus conhecimentos e que é preciso ir negociando a construção de sentido do texto consigo mesmo, ou no debate argumentativo com seus colegas de classe e com seu professor.

Escrita

A familiarização com a escrita literária foi analisada a partir dos seguintes aspectos: a intertextualidade, o planejamento do texto, a familiarização com os diferentes gêneros literários, a criação de efeitos no texto com a intenção de provocar o leitor e a construção ou arquitetura dos textos literários.

As crianças jamais são obrigadas a escrever a partir do nada. A professora sempre apresenta um texto como referência para a posterior criação dos alunos. Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) entendem que a literatura é um vasto conjunto solidário, em que cada obra se relaciona com as outras. Cada livro, por citações, por alusões ou por uma estrutura semelhante, remete a outras obras de uma maneira explícita (como o gênero ou o tema, que são fáceis de perceber) ou implícita (formas mais sutis, que solicitam a cultura do leitor). Tauveron e Seve (2005a) afirmam que a escola precisa ajudar os alunos a perceberem que a intertextualidade não é um ato repreensível, mas, ao contrário, que o produto narrativo de um autor é sempre uma forma de remodelar as obras anteriormente lidas.

Na escola observada, os alunos escreviam de forma bem espontânea. Jamais presenciei uma criança que não conseguisse escrever ou que deixasse a página em branco. Entretanto, muitas se lançam na produção escrita sem um planejamento. Para ajudar as crianças a começar um trabalho de escrita criativa, é importante ajudá-las a definir um gênero, que será como uma bússola a guiá-las. A partir daí, elas poderão aprimorar o seu planejamento de escrita, definindo a forma e o tom que elas desejam adotar, pois, como ressaltam Foucault et al. (1993, p. 12, tradução minha), não se escreve da mesma maneira quando escolhemos um tom trágico, um tom humorístico, um tom impessoal, um tom sarcástico ou um tom lírico, por exemplo. As professoras de Literatura e de Língua Portuguesa se esforçaram para que as crianças compreendessem as características dos diversos gêneros literários. Durante as entrevistas com os alunos, constatei que conheciam as especificidades dos poemas, das fábulas, do suspense, do humor e se evidenciou que elas vêm sendo familiarizadas com as peculiaridades dos diferentes gêneros literários.

Planejar o texto propicia a aproximação da leitura, da escrita e da aprendizagem do conteúdo literário, além de permitir ativar a memória das leituras anteriormente realizadas, definir o gênero literário que desejam utilizar na escrita, programar a estrutura do texto, criar a intriga para chegar ao desfecho e provocar um efeito sobre o leitor.

Os alunos tiveram a oportunidade de testar os efeitos do seu texto ao lê-los em voz alta para os colegas da turma. Eles gostavam muito quando provocavam o riso, ou a surpresa nos colegas. Quando percebiam indiferença percebiam que não tinham escrito algo interessante e muitas vezes reescreviam para atrair seu leitor. Tauveron (2009) alerta para o fato de que especialmente entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, essa etapa é considerada muito complexa, pois no começo, um aluno que escreve uma história o faz sem pensar nos leitores que a lerão, ao que acrescento a falta

de conhecimento das técnicas literárias que podem auxiliá-lo a criar em seus textos os mecanismos para seduzir o seu leitor. Acredito que essa limitação pode ser superada pela tomada de consciência, pelas crianças, das estratégias utilizadas pelos autores, como a criação de um personagem, a estruturação da narrativa, a criação do tema, a definição do tempo, do espaço, do narrador, do estilo, da sequência, enfim, trata-se de dominar o que Poslaniec e Houyel (2000, tradução minha) chamam de modo de construção ou arquitetura dos textos literários.

Conclusão

A escola pode ser considerada uma instituição de luta democrática, na medida em que reserva ao letramento literário um espaço significativo entre as suas atividades, aproxima os alunos dos bens culturais e contribui com o desvelamento e busca de alternativas para a superação das arbitrariedades sociais, para o autoconhecimento e para a formação crítica, afetiva e intelectual, favorecendo a inserção do aluno no contexto social.

No ambiente escolar, a formação da cidadania pode ocorrer não apenas pelos temas abordados e pelas problemáticas trazidas pela leitura literária, mas também pelos debates, pelas trocas, que obrigam o leitor a se posicionar, a exprimir as suas opiniões. O papel do professor deve ser, também, o de estabelecer permanentemente esse diálogo com os alunos e estimular as parcerias entre eles, para que, em conjunto, busquem construir sentidos para o que leem, aprendam a driblar a sinuosidade do texto literário e desenvolvam a capacidade de escrever literatura. Um trabalho escolar para o letramento literário pode formar não só o leitor, mas pessoas que compreendem melhor a si mesmas, tornando-as cidadãs, pois capazes de enfrentar os desafios presentes nas práticas sociais.

É preciso provocar uma mudança do olhar sobre a escola, passando a vê-la como espaço de resistência. Entretanto, a capacidade de resistência não ocorre linearmente, posto que é fruto de um permanente movimento dialético de continuidade-ruptura. Ao mesmo tempo em que a escola aproxima os alunos da cultura elaborada (literatura), ela precisa valorizar a cultura dos jovens leitores, que é adquirida na vida cotidiana. É nesse movimento repleto de idas e vindas, de tensões, de recuos e de adaptações que a escola vai conseguir despertar no aluno o desejo de progredir rumo às satisfações da cultura elaborada. Daí a necessidade de se olhar com mais atenção as características dessa capacidade de resistência, de modo a compreender o seu papel e desenvolver formas de potencializá-la.

Referências Bibliográficas

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Jean; HOUYEL, Christine; POSLANIEC, Christian; VERDUN, Nicole. **Les coulisses de l'écriture: faire écrire les jeunes et les publier**. Amiens: Éditions Corps Puce, 1993.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEBRUN, Monique. Expérience esthétique et développement cognitif par la «réponse» à la littérature de jeunesse. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 69-84, 1996.

POSLANIEC, Christian; HOUYEL, Christine. **Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse**. Paris: Hachette éducation, 2000.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Alunos felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Escola, classes e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SIMÉON, Jean-Pierre. Lecture de la poésie à l'école primaire une démarche possible: la lecture d'une oeuvre poétique complète. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 131-146, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999.

_____; [avec la collaboration de] Christine Campoli, Daniel Claustre, Denis Dormoy... [et al.]. **Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?** Paris: Hatier, 2002.

_____. Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours: quelles références aux pratiques des écrivains. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 40, p. 79-109, 2009.

_____; SEVE, Pierre. **Vers une écriture littéraire** ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM. Paris: Hatier, 2005a.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Bontempo, 2007.

ⁱ Autor

Elisa Maria DALLA-BONA (Profa. Dra.)

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Departamento de Teoria e Prática de Ensino

elisabona2@gmail.com