

Os Limites e as Possibilidades do Trabalho Com Literatura em Sala de Aula

Falar sobre literatura infantil, hoje, remete a uma vinculação com o trabalho que se faz com ela na escola.

A partir do momento em que a relação literatura e escola se formaliza, começam, então, a se delinear alguns questionamentos: dificuldades na obtenção de livros, necessidade de um bibliotecário nas escolas, problemas com a formação de professores, necessidade de "receitinhas" para se trabalhar com os livros e também, por que não dizer, a didatização do livro de literatura.

A didatização do livro evidencia-se através da literatura veiculada na escola, a dos *Patos e Sapos, Macacos e Molas, Botas e Bodes*, na qual se percebe com clareza a intenção de trabalhar ludicamente as nossas conhecidas famílias silábicas. Essa didatização concretiza-se, também, através do professor, que precisa trabalhar com literatura e que acaba repetindo o modelo que traz introjetado e cristalizado – leitura do texto para oralização, compreensão, estudo do vocabulário –, acrescentando à sua prática, com um viés de modernidade, atividades de criatividade sobre o texto lido.

Com literatura, o que fica muito claro sempre é a necessidade de se trabalhar com ela – "se está o livro na escola, as perguntas dos educadores são: O que vamos fazer com ele? Como é que vamos **trabalhar** com ele?"

Ao destacar o vocábulo **trabalhar**, registro uma expressão muito utilizada entre os professores e quero com isso, também, entender que literatura infantil parece ser predominantemente trabalhada na escola, isto é, parece ser objetivo de trabalho entre professores e alunos" (ARENA, 1991, p. 2).

1 Composta por: Dagoberto Suim Arena – Supervisor de Ensino; Mariza de Conti Mônico – Assistente Pedagógica de Alfabetização; Nanci Aparecida Guanaes Bonini – Assistente Pedagógica de Língua Portuguesa.

O problema do ensino de Literatura, hoje, centra-se praticamente no trabalho a ser desenvolvido com livro, no utilitarismo dos textos. Entretanto, não era só esta a intenção que tínhamos quando iniciamos, há oito anos, o nosso trabalho na Delegacia de Ensino de Garça.

Na época, a situação geral do ensino de Língua e Literatura, pode-se dizer, era como tantas e todas as outras: cartilhas, livro didático, leitura e fichamento dos clássicos.

Bibliotecas? Existiam em algumas escolas mais antigas, que exibiam belos e bem-encadernados volumes de enciclopédias e livros herdados dos professores que, ao se aposentarem, limpavam suas estantes.

Mais ou menos por essa época, a antiga Fundação para o Livro Escolar – FLE – começou uma campanha de análise crítica do livro didático, promovendo também concursos para distribuição de Bibliotecas nas escolas da Rede Estadual. Apenas três, das dezoito escolas que tínhamos, haviam participado do concurso. Também por essa época, a questão da leitura e da literatura, para nós, esboçava-se, tenuemente, nas Orientações Técnicas que dávamos aos professores que participaram da Recuperação de Alunos com dificuldades de aprendizagem; no entanto, ingenuamente, nossa concepção de leitura, se pudermos usar a palavra concepção, era didatizante e utilitária. Usávamos livros bem fáceis, com pouquíssimo texto escrito e ilustrações lindas que "motivavam" até para "se trabalhar" com diálogos. Começamos a fazer uso corrente das coleções *Gato e Rato* e *Estrelinha I e II*.

As crianças mostravam-se altamente receptivas quanto ao novo material que estava sendo introduzido nas escolas e, por sua vez, o professor via-se em contato com outras alternativas para o ensino de Língua.

O livro de história era apresentado às crianças como texto escrito oculto por uma tira de cartolina presa à página, e as crianças iam, através das ilustrações, tentando "adivinhar" o texto. Normalmente, era um livro só para uma turma de crianças e, à medida que as ilustrações se iam sucedendo, a ansiedade tornava-se até incontrolável, tendo havido casos em que alunos mais incontidos arrancavam, literalmente, o livro das mãos do professor, para poderem chegar logo ao final da história.

Essas adivinhações eram registradas como a história da classe e depois disso as tiras de cartolina eram retiradas dos livros e eles eram apresentados às crianças. Explorávamos capa, primeira página, editora, ilustrador e acabávamos por ler o texto original, que causava um quê de desapontamento nas crianças ao verem descartadas, muitas vezes, as adivinhações que haviam feito. Elas se colocavam, sempre, dizendo que a história delas era muito mais bonita do que aquela do livro, que só trazia; "O bode falou para o rato: O céu pegou fogo! A pata falou para o galo: O céu pegou fogo!".

O fato de não terem todas as suas antecipações confirmadas, não impedia, porém, de os alunos quererem pôr as mãos no livro da professora. Eles queriam tocar, olhar as figuras e ler o que estava escrito.

Intuitivamente, estávamos trabalhando com predição, uma das estratégias de leitura apontadas por Kenneth GOODMAN, no desenvolvimento de sua teoria dos processos de leitura. Em uma cidade pequena, notícia se espalha depressa, e as orientações passadas para as professoras que trabalhavam com recuperação de alunos foram sendo solicitadas por outros professores que trabalhavam com as chamadas classes normais, levando a que os pedidos por livros comessem a aumentar.

Nessa época, as editoras eram mais pródigas e os distribuidores nos deixavam coleções inteiras para divulgação, as quais eram emprestadas aos professores, assim como outros livros que adquiríamos a nossas próprias expensas. Concomitantemente, começavam a chegar os acervos de livros às escolas que haviam participado dos concursos de bibliotecas. (A média era de duas a três escolas contempladas por ano.)

O livro de literatura estava entrando nas escolas, mas sentíamos que talvez não fosse pela via ideal. A história de leitura dos professores restringia-se aos clássicos lidos em tempos idos, e o aluno que pretendíamos formar leitor não era exposto a situações reais de leitura. Pretensamente orientadores, sentíamos inquietações, necessidade de mudanças, mas não nos era totalmente clara a distinção entre o alfabetizar e o formar leitores. Desse trabalho, sobramos-nos dados relevantes para serem questionados: a receptividade do aluno pelo livro de histórias; o professor descobrindo uma nova possibilidade de trabalho em sala de aula; o livro de literatura infantil prestando-se a uma atividade de natureza diversa daquela que lhe dá origem – a arte.

Além das orientações técnicas, começamos a montar cursos para professores de Ciclo Básico, terceiras e quartas séries. Como a nossa inquietação estivesse centrada em leitura, normalmente encaminávamos nossa discussão nessa direção. Ouvíamos, por outro lado, ecos de pesquisas que estavam sendo divulgadas por estudiosos da alfabetização, principalmente por Emilia FERREIRO. Começamos então a repensar nossas concepções de linguagem e a pensar em situações nas quais a criança interagisse com a língua, concebida na escola como o seu objeto de conhecimento. Deparamo-nos com a premente necessidade de convencer as escolas da importância de se ter livros na escola e queríamos, nesse convencimento, deixar explícita a real necessidade de se ensinar a ler lendo.

"(..) ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui como leitor e assim sucessivamente."

(GERALDI, 1990, p. 80.)

Redirecionamos nosso trabalho: três momentos se faziam necessários em sala de aula: um para falar, outro para ler e outro para escrever.

Destacaremos aqui o momento para ler. Ler pressupunha muito mais do que simples identificação de letras e sílabas e sua combinatória. A leitura, em verdade, caracterizava-se para nós, como dela fala GOODMAN, "um processo no qual pensamento e linguagem estão envolvidos em contínuas transações, quando o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso." (GOODMAN, 1987, p. 11).

Se ler é essencialmente uma busca de significados, importante seria reestruturar todo um fazer pedagógico, sem perder de vista a razão primeira da literatura, lançando mão, também, de outros portadores de texto.

Para isso, abriu-se o espaço para ler em sala de aula, o que impôs a necessidade de se ter o livro também nesse local. A organização espacial sugerida aos professores copiava os ateliês de FREINET. Em vez de ateliês, sugeríamos os "cantos de salas",

nos quais ficariam os livros. Terminadas as tarefas de classe, o aluno poderia escolher um livro e pôr-se a ler, até que uma nova tarefa fosse iniciada. Lia aos poucos, com interrupções, mas lia na sala, sem o controle do professor. Foram, então, oportunizadas condições para que alunos e professores pudessem colocar-se em situações individuais e também coletivas de contato com o texto para a ele atribuírem significado. Serviu-nos de subsídio o trabalho do Prol. João Wanderley GERALDI sobre as práticas para o ensino de Língua. Da "Prática de Leitura" priorizamos a "leitura-prazer", embora a "leitura-pretexto" mantivesse ainda seu espaço, agora apenas com a função de gerar outros textos.

Desta maneira, professor e aluno passariam a se debruçar solitariamente sobre um texto para, com ele, estabelecerem uma interlocução.

Na leitura individual, os livros eram levados em quantidade suficiente para serem escolhidos por professores e alunos, que liam durante mais ou menos dez, vinte minutos, diariamente, no início da aula. (Esse horário foi, posteriormente, ajustado por cada professor, atendendo às necessidades de sua classe.) Os livros ficavam em cada classe por uma semana ou mais, dependendo sempre do interesse dos alunos.

Alunos e professores liam. E por que liam os dois? O aluno ia construindo e o professor reconstruindo sua história de leitura. Aconteceram casos em que o professor se dedicava a outras atividades que não a leitura. Os alunos recusavam-se a ler ou apenas simulavam. Onde a leitura era realmente feita por professores e alunos, simultaneamente, acontecia a disputa do livro lido pelo professor no dia anterior. Quando surgiam comentários sobre algum livro lido, imediatamente a professora os socializava, de modo que todos os alunos pudessem ter indicações sobre o enredo e as apreciações feitas pelos colegas. Estimulado pela professora, o leitor criava textos de propaganda sobre o livro e os espalhava pela escola.

Além dessa leitura individual, acontecia também a leitura coletiva ou leitura-novela. Neste caso, o professor lia, diariamente, capítulos de um livro. Ao iniciar essa prática, percebíamos o desinteresse dos ouvintes. Enquanto se lia, lápis caíam, borrachas, cadernos e até mesmo alunos despencavam das carteiras; mas a partir do momento em que a história começava a enredá-los, essas demonstrações de aborrecimento eram substituídas por um crescente interesse e incessantes cobranças: "Ah! professora, lê mais um pouquinho!" ou "Professora, muda a hora da novela? Lê agora mesmo, no começo da aula...", e assim fomos resgatando contos de fadas e livros como *A Montanha Encantada*, *O Cachorrinho Samba*, *A Ilha Perdida*, *Meu Pé de Laranja Uma*, *A Fada Que Tinha Idéias*, *É Proibido Miar*, *Bulunga*, *O Saci*, *O Noivo da Cutia*, *O Chapeuzinho Amarelo*. Essas e muitas outras histórias iam-se insinuando, entrando em sala de aula e acabavam por se incorporar ao repertório das crianças.

O espaço para ler fora resolvido, mas como resolver o problema que se impõe sempre, ao término de uma atividade? Como "cobrar" a leitura?

Até hoje essas são questões difíceis de serem respondidas, porque a escola institucionalizou a avaliação e é muito complicado mudar um esquema cristalizado.

A leitura vincula-se sempre a atividades gráficas posteriores, e a essa crença é difícil contrapor-se o resgate da leitura pela leitura, do ler pelo ler e não fazer nada depois, da leitura feita pelo prazer.

As questões surgiam e surgem ainda. E depois da leitura individual e da novela, o que faço? Como "cobro"? Como fico sabendo se meus alunos estão realmente lendo? As respostas que dávamos eram simples e, por serem simples, causavam perplexidade. Respondíamos que não era preciso fazer nada. Bastava acreditar que as crianças estavam lendo. Cada uma a seu modo.

Parece-nos difícil levar o aluno a ler por gosto, por prazer, se se vincular à leitura uma tarefa escrita posterior. Depois que se assiste a um capítulo de novela na TV ou depois que se lê um gibi, ou mesmo um trecho de algum best-seller – situações corriqueiras do dia-a-dia – é preciso, obrigatoriamente, escrever-se sobre eles? Será que com o aluno que lê na escola (porque em casa não há livros) o processo é diferente? Será que é muito difícil desvincular da leitura escolar a conotação de trabalho e atribuir a ela a conotação de prazer?

Víamos muita importância nessa "Prática de Leitura", porque o aluno ia conseguindo elementos para estabelecer parâmetros entre as linguagens oral e escrita. Tradicionalmente, a ele não eram oportunizadas condições para isso: a escola sempre esperou que o aluno desenvolvesse comportamentos de leitor e escritor sem que esses comportamentos fossem por ela desenvolvidos.

Buscávamos com essa prática levar o aluno a estabelecer diferenças entre o oral e o escrito, a perceber que são dois sistemas com características distintas e, ao mesmo tempo, a desenvolver comportamentos de leitor.

"A escola ainda deixa a leitura à deriva, como diz FOUCAMBERT, ensina apenas comportamentos alfabéticos. Alfabetiza, não desenvolve condutas de leitor, valoriza o aspecto físico do signo, desqualifica o sentido, faz a aproximação de maneira a valorizar os comportamentos alfabéticos, mas cobra comportamentos de leitor e pune os alunos por não tê-los."

(ARENA, 1989, p. 196.)

Hoje estamos refletindo sobre as questões da leitura na escola a partir das contribuições de Frank SMITH, Jean FOUCAMBERT e José Juvêncio BARBOSA. O caminho é escorregadio, mas precisa ser enfrentado.

Comparando com anos atrás, já não existem mais as caixas lacradas, com acervos doados, guardadas em um local qualquer da escola. As escolas todas têm atualmente um lugar para a biblioteca. O lugar varia, apesar de nunca ser suficientemente grande e bem-mobiliado, podendo funcionar hoje como uma biblioteca e amanhã como sala de aula. Podemos afirmar que existe um espaço físico que abriga os livros e que, quando fechado, incomoda, porque há muitas reclamações e pedidos para sua abertura. Quando aberto, não está à disposição das crianças durante todo o tempo. A falta de funcionários exige a organização de horários variados para dar conta da procura, mas, mesmo assim, a procura é, também, neste caso, maior do que a oferta.

Verbas da Associação de Pais e Mestres antes destinadas à compra de vasos, cortinas, aparelhos de som e coisas do tipo passaram, em boa parte das escolas, a serem destinadas à compra de livros. Diretores já fazem contatos com as editoras, organizam pequenas feiras de livros em sua própria escola, mostram-se sensíveis aos pedidos de

professores e, com isso, o acervo se amplia e ganha novos e ávidos leitores. Para ilustrar, podemos citar, dentre outros, o exemplo da EEPG ProM "Nely Carbonieri de Andrade", que não é uma escola central, mas é uma das pioneiras nesse trabalho. Em 1986 contava com um acervo de 3.864 exemplares, dos quais 2.521 eram títulos de literatura (incluindo o acervo enviado pela FDE). Hoje, conta com 9.000 volumes, mantendo uma média de 300 a 400 retiradas diárias para uma população de 773 alunos de Ciclo Básico a 8ª série do período diurno. Esse atendimento é feito por uma aluna do Magistério, que é paga pela comunidade. (Os dados de retirada de livros do noturno não foram aqui colocados, pois o atendimento a esse período é feito pela inspetora de alunos, que, acumulando funções, consegue dar conta somente de receber e distribuir livros.)

A relação entre a leitura e a literatura pode não ser clara o bastante para muitos dos dirigentes escolares, mas, apesar disso, há empenho em se aumentar os acervos, porque é difícil não ceder às pressões das respostas vindas através das reivindicações das crianças, nas quais já se percebe comportamento de leitor.

A própria prática pedagógica alterou-se em relação à presença da literatura em sala de aula. Os professores já a têm incorporado em seu dia-a-dia. Fato muito interessante aconteceu há alguns meses, quando diretores de três escolas recém-criadas em 1991 sentiram-se pressionados, no sentido de arrumarem livros de literatura porque eles se faziam necessários a professores e alunos.

Na zona rural, algumas professoras, percebendo a importância do livro de literatura na formação de leitores, dinamizaram de tal forma o pequeno acervo que até os pais trocavam, à noite, o cabo da enxada pela leitura, para, ao lado dos filhos, ouvirem deles as curtas histórias para crianças pequenas. O livro era, ali, ao lado do calendário (folhinha) e talvez de algum almanaque de farmácia, o bem escrito mais valorizado por cidadãos de um mundo não-letrado, um mundo onde a enxada, símbolo do trabalho, incorpora um valor maior.

Na escola, entretanto, tanto da zona rural, como da zona urbana, a leitura é vista também por muitos pais como uma perda de tempo. Em casa, para o pai, deve haver tarefas. E tarefas são atividades escritas. Ler é vagabundagem, é coisa do ócio. Mesmo com este estigma, os livros levados para casa acabam por estabelecer uma relação dupla: os filhos lêem para os pais analfabetos ou semi-alfabetizados e eles, pais e filhos, acabam, através do significado, penetrando no mundo mágico do ser leitor.

O livro chegou à escola através da FLE, ontem, e da FDE, hoje. Foi necessário, entretanto, um grande trabalho para que chegasse às mãos de professores e alunos. A dificuldade maior, atualmente, reside na ausência de um bibliotecário capaz de organizar a biblioteca e contribuir para a sua dinamização.

Apesar do didatismo ainda existente, das dificuldades com organização de acervos, dos acertos e desacertos, o livro de literatura criou um espaço que não existia, seduziu alunos e professores, espalhou fantasia e se instalou.

Referências Bibliográficas

ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES. 12 *Anais do...* São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p. 196-202.

_____. *A literatura infantil na escola: do Tripalium a poésis*, 1991. mimeo,

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

GERALDI, João Wanderley. A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor. In: *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1989. p. 79-84. (Série Idéias, 5).

_____. *O texto na sala de aula: leitura e produção* 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOODMAN, Kennety. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: _____. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.