

DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ATO TÃO IMPRESCINDÍVEL QUANTO À ALFABETIZAÇÃO

Lohanna da Silva Azevedo (UNITINS)

lohaazevedo@gmail.com

Elem Kássia Gomes (UNITINS)

elem.kg@unitins.br

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar os resultados do projeto de extensão “Conte-me mais: práticas de letramento literário no ensino fundamental”, voltado para o letramento literário desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Araguatins. O projeto propôs a promoção da democratização do texto literário, buscando otimizar a competência de leitura e interpretação de textos, assim como a formação de leitores. Portanto, a proposta oportunizou que a literatura fosse utilizada como uma ferramenta de instrução e educação (CANDIDO, 1998). A significância deste trabalho justifica-se pelo fato do pouco ou nenhum acesso ao texto literário no ambiente familiar, considerado um dos principais espaços de formação da criança leitora (PAIM, 2000). Nesta proposta, o projeto enfatizou o uso de leituras conciliadas às atividades lúdicas, tratando de assuntos humanos, mas numa perspectiva prazerosa, direcionada para o prazer e reflexão a partir do contato com o texto (AZEVEDO, 2004), priorizando o letramento literário (COSSON, 2006) tanto quanto o processo de alfabetização (SOARES, 2003) e mostrando aos alunos o quanto o texto literário se aproxima de suas vivências cotidianas (ZILBERMAN, 2003).

Palavras-chave:

Leitura. Letramento literário. Literatura infantil.

ABSTRACT

This paper intends to present the results of the extension project “Tell me more: literary literacy practices in elementary school”, focused on literary literacy developed with 5th grade elementary school students from a municipal school in Araguatins. The project proposed the promotion of the democratization of the literary text, seeking to optimize the competence of reading and interpreting texts, as well as the formation of readers. Therefore, the proposal allowed literature to be used as a tool of instruction and education (CANDIDO, 1998). The significance of this work is justified by the fact that little or no access to literary text in the family environment, considered one of the main spaces of training of the reading child (PAIM, 2000). In this proposal, the project emphasized the use of readings reconciled to playful activities, dealing with human issues, but in a pleasurable perspective, directed to pleasure and reflection from the contact with the text (AZEVEDO, 2004), prioritizing literary literacy (COSSON, 2006) as much as the literacy process (SOARES, 2003) and showing students how close the literary text is to their daily experiences (ZILBERMAN, 2003).

Keywords:

1. Introdução

As desigualdades caracterizam-se como uma marca que define boa parte da população brasileira, portanto vivemos em um país onde a luta pelos direitos humanos deve ser constante. Diante desse contexto, Antônio Cândido (2004) nos alerta que a desigualdade não está restrita apenas às condições precárias em que vivem muitos brasileiros, mas também à maneira como lhes é retirado o direito aos bens culturais, como o texto literário, por exemplo, que diante de tantas limitações, aumenta o fosso entre pobres e ricos no país.

Diante desta constatação, em busca de minimizar o problema apresentado, vemos o ambiente escolar como um dos principais espaços que podem contribuir para minimizar a exclusão de crianças carentes que já convivem com uma série de limitações e exclusão social tão recorrente nas regiões menos abastadas do Brasil.

Foi nesta perspectiva que a proposta de trabalho aqui apresentada decidiu contribuir. Apresentamos aqui os desdobramentos do projeto “Conte-me mais: práticas de letramento literário no ensino fundamental”. Trata-se, portanto de um projeto de extensão realizado em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em uma região periférica da cidade de Araguatins, Tocantins. As atividades foram desenvolvidas com turmas de 5º ano, focalizando em práticas de leitura literária, possibilitando o acesso ao texto literário numa perspectiva mais lúdica e menos escolarizada em comparação à maioria das atividades realizadas em sala de aula regularmente. Além da proposição de um trabalho que estimulassem o letramento literário dos alunos, este projeto pensou a necessidade de democratização do texto literário para os alunos atendidos.

Financiado pela Universidade Estadual do Tocantins e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão – PIBIEX, o projeto, que fomentou ao longo dos seis meses de vigência (09/09/2019 a 20/02/2020) a importância de se trabalhar a formação da criança enquanto leitor em potencial, visando às práticas que facilitassem a percepção e a interação dos alunos com o livro literário, realizou um exercício de democratização da leitura para os alunos participantes.

2. *Objetivos e justificativa*

O presente projeto teve como objetivo central democratizar o acesso ao texto literário e incentivar a formação de leitores de literatura infantil, otimizando as competências de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos matriculados no 5º ano, do Ensino Fundamental, na perspectiva do letramento literário. É importante salientar que o incentivo à leitura é um processo gradual e que, parte deste incentivo de fato se deve à escola, então a proposta focalizou numa ação conjunta entre a universidade e escola em prol da realização das oficinas.

O Brasil ainda vivencia problemas sociais arcaicos em relação à educação, levando em consideração que, vivemos em um país de poucos leitores, razoável número de alfabetizados e pouquíssimos letrados. E que segundo os dados no desempenho do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), prova realizada no ano de 2018, em mais de 70 países com alunos entre 15 e 16 anos, o resultado da última avaliação é desanimador, mostrou que 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, que é considerado o patamar básico.

Diante deste contexto, surgiu a proposta do referido projeto, de trabalhar estratégias de ensino voltadas para a formação do letramento literário, pois este conceito é relevante porque diz respeito à formação e construção de um sujeito crítico pensante que passa a ver a leitura literária como uma prática social, mas que precisa ser ensinado a interagir com os textos literários desde a mais tenra idade.

Dessa maneira, a proposta de trabalho do projeto aqui apresentado justificou-se por ocasionar um trabalho de acessibilidade a uma ampla gama de títulos da literatura infantil, otimizando as competências de leitura e interpretação dos alunos, além de possibilitar o estreitamento das relações entre universidade e escola por meio da extensão.

Acerca do alunado a que se voltou o projeto, é válido ressaltar que alguns dos alunos ainda não estavam completamente alfabetizados, mesmo cursando o 5º ano do ensino fundamental. Diante de tais circunstâncias, é necessário ressaltar que nas aulas regulares há uma predisposição de que o texto literário seja utilizado exclusivamente em prol da alfabetização e esse fato é preocupante, pois

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura proce-

didática, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram à trama ficcional. (ZILBERMAN, 2003, p. 29)

Com o intuito de superar a utilização do texto literário apenas como estratégia pedagógica, mas como forma de intensificar o processo de formação da percepção dos alunos, mostrando a eles as possibilidades de interpretação do mundo ficcional, evidenciando as proximidades entre a ficção e a realidade vivenciada por eles, de modo a sensibilizá-los a perceber que a literatura está mais próxima de nós do que imaginamos.

3. *A formação de leitores e o letramento literário em prol da democratização do acesso ao texto literário*

Em um cenário de poucas experiências com a leitura literária, a dificuldade de acesso ao texto literário torna-se ainda mais evidente pela inexistência de uma biblioteca escolar e espaços que estimulem o contato entre alunos e os livros literários infantis, fazendo com que a escola deixe de cumprir uma de suas funções, que conforme Coelho (2000, p. 17) é “permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence”. Então, ações que busquem complementar estas lacunas na dinâmica da instituição escolar se tornam necessárias.

O cenário exposto acima é inspirado no espaço escolar onde foi realizado o projeto aqui apresentado e desde o momento da primeira conversa com a coordenação da escola, notou-se com clareza que a leitura é vista exclusivamente como estratégia para melhorar os índices e avaliações, possibilitando aos alunos interpretar e responder a conteúdo as provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo, mas sem preocupações de tornar os alunos leitores do texto literário e dotados de letramento literário. Tais constatações vão de encontro ao que os teóricos que se ocupam dos estudos literários propõem para inserir a literatura infantil na escola, afinal,

[...] a maneira mais sensata, eficaz e significativa de trabalhar leitura na escola, desde as séries iniciais: mostrar que ler não é apenas uma ‘atividade escolar’, a mais, mecânica e descontextualizada, mas uma atividade vital, que precisa ser, desde cedo, plena de significação [...] (ABRAMOVICH, 1989 *apud* HAUPT, ANDRADE; PEREIRA, 2015, p. 179)

Apresentar a leitura para além de uma atividade escolar requer um trabalho que supere a escolarização do texto literário e uma proposta significativa para isso é a utilização da sequência básica proposta por

Cosson (2006), ideal para o trabalho com alunos do ensino fundamental e baseada nos seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação, como o nome indica é o momento de chamar a atenção do aluno para o texto a ser lido, motivando-o; a introdução diz respeito ao momento de apresentação da obra e do autor; a leitura é o momento em que o professor deve acompanhar o aluno, mostrando “o caminho a ser percorrido”, auxiliando o discente no ato de ler, por fim, a interpretação é a etapa da exposição da compreensão do aluno sobre o texto lido.

As etapas supramencionadas foram utilizadas nas oficinas do projeto “Conte-me mais: práticas de letramento literário no ensino fundamental” e funcionaram como uma estratégia plausível para dar ao texto um tratamento mais lúdico, chamando mais atenção do aluno e fazendo-o estabelecer uma maior interação com a literatura infantil no espaço escolar.

Acerca da relevância do letramento literário e da democratização do texto literário para o contexto trabalhado, vale destacar que no livro “A bibliotecária de Auschwitz” Javier Mariás cita a seguinte frase de William Faulkner a respeito da literatura:

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não iluminaria quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor. (FAULKNER *apud* ITURBE, 2014, p. 8)

Partindo deste pressuposto, podemos pontuar como sendo um alto grau de relevância o papel da literatura, assim como da leitura literária fluida dentro de uma sociedade, e dentro do âmbito escolar.

Conforme Candido (1998, p. 175) diz, “a literatura é um fator indispensável de humanização, e que talvez sem ela não seria possível haver um equilíbrio social”. Dada à grande importância da literatura para a sociedade, ao poder que ela possui de transformar a realidade na qual está inserida, por que não rever seus conceitos ou a maneira como é abordada dentro do âmbito escolar? Foi este questionamento que direcionou as oficinas realizadas no projeto. No intuito de democratizar o acesso à leitura, contribuindo para a formação identitária de garotos e garotas que em sua grande maioria, não tinha acesso aos livros literários no ambiente familiar e pouco acesso no ambiente da escola.

4. *Conte-me mais com menos*

O título desta seção evidencia que o projeto ocorreu com condições precárias de espaço, suporte e toda uma série de frustrações na comunicação com a coordenação escolar que quase sempre nomeava as atividades como aulas de reforço, mas que apesar disso, prosseguiu e com os esforços empreendidos, foi concretizado, não da maneira como idealizado, mas dentro das possibilidades disponíveis.

Para início de conversa, não havia sala, nem cadeiras, nem lousa... Dispúnhamos apenas de uma quadra e quando possível, se houvesse permissão, conseguíamos cadeiras, que levavam um tempo para serem deslocadas e atrapalhavam o cronograma estipulado, portanto, optávamos por sentar no chão da quadra com os discentes, formando roda de leitura ou às vezes escolhíamos a arquibancada para que eles ficassem com os materiais e nós ocupássemos a parte de baixo, utilizando a grade como suporte para cartazes ou qualquer material que seria utilizado em um quadro/lousa, caso houvesse. Recebíamos aproximadamente 12 alunos e acomodá-los nessas condições era sempre desafiador.

A introdução das oficinas já deixou dúvidas quanto à permanência dos alunos e a coordenadora alertou que levássemos lanches para garantir a frequência e assim fizemos, mas mesmo assim a rotatividade de alunos era frequente e eles pareciam bastante distantes naquelas primeiras aulas.

A primeira aula ocorreu uma atividade diagnóstica para aferir o nível de envolvimento e familiaridade dos alunos com o livro literário tanto no espaço escolar quanto em casa. Verificamos ainda o nível de leitura dos alunos e nos foi possível notar que havia alguns ainda em processo de alfabetização.

Com o desenvolvimento das práticas do projeto, era nítido que havia uma falta de acesso por parte dos alunos aos livros literários, em sua totalidade. Como já foi ressaltado, a escola não dispunha nem de biblioteca, nem de livros literários. O acesso a este tipo de material deveria ser tão democrático quanto é o acesso aos conteúdos normativos e pedagógicos, uma vez que a formação dos alunos também deve contemplar a arte como fruição e como aquisição de capital cultural (BOURDIEU, 2007).

Na verdade, o contato com o texto literário deveria preceder a idade escolar, seguindo a afirmação de PAIM (2000) ao destacar que a prática regular de leitura observada no ambiente familiar é marca definitiva na criança. (PAIM, 2000, p. 12) sendo assim, a família é o maior pilar de sustentação na formação da criança como leitor em formação, mas na realidade em que trabalhamos esta expectativa não foi alcançada e o espaço escolar era o único em que os alunos praticavam leituras de textos literários, então, diante disso, passamos entre as atividades realizadas, possibilitar que as crianças levassem livros para ler em casa e posteriormente discutirmos nas oficinas.

Quando o espaço para a leitura é inexistente no âmbito familiar e passa a existir somente no espaço escolar, as chances das crianças não terem a devida formação como leitores podem vir a partir da associação com os livros didáticos, que de certa forma acabavam tendo a finalidade de didatizar algum conteúdo ou atividade relacionada à alfabetização.

Por exemplo, nas práticas corriqueiras de sala de aula, se a uma criança é sugerida a leitura de um livro de poesias, como proposta para estudar o gênero textual, logo há o objetivo de possibilitar a compreensão ou aprendizado de aspectos como a disposição dos versos e estrofes, rimas, ou seja, questões estruturais que se afastam da busca pelos sentidos do texto, por meio da orientação para que se estimule o gosto pela leitura.

Buscando não apenas melhorar o nível de leitura e compreensão dos alunos, mas também mostrar a eles o quão o texto literário pode ser prazeroso, evidenciamos para as crianças a quantidade de obras literárias que já se tornaram filmes, que inclusive eles conhecem bem mais que livros, pois quase todas as obras infantis a que nos referíamos para averiguar o nível de conhecimento deles, eram exemplificadas com passagens de filmes, vídeos, mas raramente surgiam exemplos de passagens de livros.

Então, as estratégias do letramento literário buscaram inserir as crianças ao universo dos livros literários infantis numa perspectiva que supera o objetivo unicamente pedagógico, mas foca na importância de mostrar ao aluno a leitura literária como uma prática social que pode funcionar como uma atividade de entretenimento assim como os momentos destinados aos filmes, vídeos, mas com muito mais poder de incentivar a criatividade, imaginação e poder de interpretação.

Quanto a isso, há quem confirme esta assertiva, destacando o poder dos livros, ressaltando que

[...] por meio de uma história inventada e de personagens que não existem, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados pelo discurso didático-informativo – e mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis. (AZEVEDO, 2004, p. 4)

O que pode estar ocorrendo nas escolas é que muitos educadores podem preconizar e até mesmo temer o efeito dos textos literários aos educandos, ou não saber lidar com as consequências dos textos causadas nos alunos. Coelho (2000, p. 25) exemplifica que o interesse maior do professor deve estar em aperfeiçoar sua capacidade de nortear crianças e jovens para que se autodescobram, para que sejam capazes de conquistar os “bens culturais” necessários a fim de contribuírem conscientemente na realidade e, dessa forma, reorganizarem o mundo.

Acerca das oficinas ministradas, buscamos planejar as aulas semanalmente, sempre refletindo sobre os encontros anteriores e focalizando na reflexão sobre a ação. A cada semana um livro literário distinto era trabalhado de maneira lúdica, abordado a partir da sequência básica de Cosson, conforme explicitado acima.

Como ocorreram muitas aulas, vamos citar aqui um recorte de uma das oficinas em um dos muitos planejamentos que foram realizados no projeto. Este recorte diz respeito ao trabalho com a obra “Menina Bonita do Laço de fita”, de Ana Maria Machado, uma narrativa da literatura infantil muito relevante que aborda em seu interior a valorização da diversidade e contribui para quebrar paradigmas preconceituosos e padrões estéticos europeizados. Esta abordagem emerge em um enredo que conta a história de uma criança negra, com cabelo trançado por sua mãe e finalizado com fitinhas e de um coelhinho branco que nutre verdadeira paixão por ela e por sua cor preta.

Seguindo as etapas da sequência básica (COSSON, 2006) proposta para a implementação do letramento literário, iniciamos com a motivação, sem uma leitura inicial da obra na íntegra, e sim estimulando interpretações a parte do título (“Menina bonita do laço de fita”), questionando-os sobre o nome do livro que íamos ler, motivando-os a expor o que consideravam “bonito”, que características deveria ter uma pessoa bonita na visão deles. Este retrato deveria ser representado por meio de um desenho em papel madeira, pintado com tinta guache e

desta atividade resultaram retratos de meninas de cabelos loiros em sua maioria. Apenas uma aluna expôs uma menina negra no desenho.

Assim, ao produzir os desenhos os alunos deveriam expor conhecimentos prévios e pontos de vista pessoais por meio do título do livro, evidenciando qual conceito que eles tinham sobre a personagem, suas características, e como a visão deles poderia ser alterada a partir das características reais da personagem após o conhecimento da obra. O resultado foi unânime entre as crianças, todas em suas explanações, retrataram a personagem como sendo uma menina branca, de cabelos lisos loiros ou castanhos, olhos claros, um padrão estético que não correspondia a nenhuma das alunas, principalmente, entre as que participavam do projeto.

Em seguida, foi realizada a introdução da obra por meio da apresentação da capa do livro e um breve histórico da autora Ana Maria Machado para que os alunos conhecessem sobre quem escreveu o livro.

A reação da maioria dos alunos ao observarem a ilustração da menina bonita estampada na capa do livro foi de surpresa, com exceção de uma aluna que já conhecia a obra e destacou que já sabia que ela era negra. Através desta e de muitas outras oficinas, foi possível levantar vários pontos para reflexão e discussão acerca dos conceitos dos alunos quanto à diversidade étnica e racial deles próprios e como isso era visto e trabalhado na percepção deles.

Após a apresentação da obra e autora, seguimos para a leitura compartilhada que foi um momento de envolvimento de todos os alunos no processo de interação com o texto, mas de forma orientada, chamando a atenção não só para as imagens, mas também para as ilustrações.

Por fim, foi realizado o processo de interpretação que foi o momento em que eles expuseram a compreensão acerca da obra, evidenciando que entenderam bem o conteúdo, mas de certo modo, discordavam da abordagem realizada por tratar-se da beleza de uma personagem negra e alguns comentários preconceituosos surgiram naquele momento.

Em face deste resultado, valorizamos a interpretação de cada aluno, mas direcionamos a discussão para conscientizá-los quanto à diversidade étnica dos povos numa escala global e para isto, utilizamos em uma das aulas, um globo, representando os diversos continentes que

giravam sobre a mesa e fomos explicando como cada país apresenta diversidades de pessoas, culturas, línguas e tal fato se caracteriza como características naturais e que devem ser valorizadas.

Os resultados das atividades, em específico, os desenhos produzidos na oficina, puderam levantar a questão da própria aceitação dos alunos quanto à própria cor, a própria origem, e também trabalhar na concepção o que de fato seria considerado bonito, quais as características fenotípicas são mais valorizadas e quais são negadas. De fato, existe certo tipo de preconceito instaurado entre eles em relação à negritude. Pelo fato de serem apenas crianças, supomos ser algo que não parte genuinamente deles, mas sim, que pode ter sido aprendido, construído socialmente ao longo do tempo e possivelmente com pessoas que são referências na vida desses discentes.

Constatados tais aspectos, vemos que nestas circunstâncias a literatura tem o poder de humanizar seus leitores, de abraçar realidades e de contribuir diretamente para a formação da personalidade de uma pessoa inserida no mundo literário.

Para Azevedo (2004) “crianças, na vida concreta, inconscientemente ou não, buscam seu autoconhecimento e a sua identidade; têm sentimentos e razão; sonham e se apaixonam; têm dúvidas, medos e prazeres; ficam perplexas diante da existência de múltiplos pontos de vista; têm dificuldades em separar realidade e fantasia; são sexuadas e mortais. Em suma, são essencialmente seres humanos”. (AZEVEDO, 2004, p. 6). Ou seja, há um certo preconceito quanto a infância ser algo realmente significativo e importante para o conjunto social, e que as crianças têm, tanto quanto experiências de vida a serem compartilhadas e valorizadas.

Com isso, queremos ressaltar a importância da representatividade do livro literário na vida das crianças. Por falar abertamente, ou não, com sutileza e delicadeza, sendo capaz de atingir seus leitores de forma a impactar. O livro *Menina Bonita do Laço de fita* não tem como objetivo ditar padrão estético, mas trazer de forma delicada questões raciais tão deturpadas entre as crianças. Se tivéssemos nas escolas mais livros como este, ou com gêneros mais diversificados, que contemplem a todas as crianças, sem dúvidas, a formação pessoal das mesmas poderia ganhar contrastes diferentes, ao invés de fazerem parte das estatísticas de baixo rendimento.

Retomando a fala de Azevedo (2004) acerca dos “assuntos humanos” citados pelo mesmo, compreendendo que a literatura pode abarcar e envolver as emoções humanas, a busca pelo autoconhecimento, nossas tentativas de compreender a realidade ao qual fazemos parte, de compreender nossa identidade e nós mesmos (quem somos), as dificuldades de interpretar o outro, utopias individuais e coletivas, sexualidade, distinção entre a realidade a fantasia, a efemeridade e as inúmeras questões éticas, assim como diferentes tipos de pontos de vista válidos sobre o mesmo assunto. (AZEVEDO, 2004, p. 4)

Segundo Zilberman (2003), “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura”. Dessa forma, um dos papéis fundamentais do professor enquanto mediador que contribui para a construção do conhecimento, é o de apresentar obras literárias aos alunos com o intuito somente de aguçá-los a fruição literária dos mesmos e nada visando a alfabetizar ou a decifrar códigos.

Kleiman (1995) indica que os meios em que a criança está entrepostos podem interferir e direcionar a que nível de letramento ela pode chegar. Sendo assim,

[...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Conforme Kleiman (1995) cita anteriormente, podemos distinguir que o processo de letramento imposto pela escola, “a mais importante agência de letramento” como coloca a escritora, não se preocupa com o tipo de letramento que se volta para a prática social, tão pouco para formação crítica dos alunos.

A respeito de letramento, o letramento literário, Cosson (2006, p. 106) afirma que

[...] o maior objetivo do letramento literário nas escolas é formar um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. (COSSON (2006, p. 106)

Com isso, entende-se que a parte indissociável da literatura trabalhada dentro das escolas é o estímulo da sua interpretação pessoal, que não deve ser exclusivamente um instrumento da alfabetização.

Já Soares (2003, p. 90) diferencia o processo de alfabetização e de letramento, para que assim um não se confunda com o outro, e essa diferenciação é importante para que um conceito não sobressaia ao outro, mas que ambos possam ser abordados de forma coesa e coerente. Nesse sentido,

[...] embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

Tão importante quanto uma adequada alfabetização, é a formação do letramento literário da criança e o acesso livre a diversas obras da literatura infantil desde as séries iniciais, de modo que o ambiente escolar não foque exclusivamente em práticas que valorizem o aprender a decifrar códigos, ler ou escrever.

É importante que a criança aprenda a interpretar o mundo, a criar e entender sentidos a partir de um texto literário, ao qual possui múltiplas significações. Zilberman (2003) “A literatura sintetiza por meios de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Portanto, que este contato com que o leitor venha estreitar vínculos e que não possa ser privado a ninguém, independente da classe social ao qual o indivíduo pertence. Por que pontuar classe social? Porque com a vivência que o projeto pode proporcionar pode-se perceber que as crianças participantes, de classe desfavorecida e de escola visivelmente carente economicamente e social, não sabiam, por exemplo, onde se comprava um livro, o que pode ser óbvio para outras crianças e até mesmo para os adultos, para uma criança de capital cultural desfavorecido talvez não seja assim tão óbvio.

É importante salientar que é nesse contexto que a literatura se mostra mais uma vez indissociável no âmbito escolar, pois sem o contato necessário dos alunos com os livros literários informações alheias aos alunos mais abastados lhes são negadas pela violência simbólica da instituição escolar ao qual o aluno faz parte.

O termo “violência simbólica”, usado pelo pensador francês Pi-erre Bourdieu é denominado como “uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica” (BOURDIEU (2007, p. 96).

Fundamentando-se na construção contínua de crenças no processo de socialização, que induzem um indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

Ao considerar a educação como um setor de alta relevância, podemos destacar a violência simbólica de forma bem determinada ali presente quando são negados alguns conhecimentos e acessos aos alunos das classes populares. A título de exemplificação, vale citar a ausência de experiências literárias e acesso a diversas expressões culturais que ocorre em muitas escolas públicas brasileiras. Sabe-se que através do ensino, o indivíduo é capaz de discernir quando está sendo vítima disto e tornar-se um ator social que vá contra a sua legitimação.

5. Considerações finais

De maneira geral, as oficinas ministradas demonstraram que a participação tímida ao início, tornou-se mais ativa com o passar do tempo e houve uma manutenção do número de participantes nos últimos encontros. Além disso, notávamos maior disponibilidade dos alunos em participar das rodas de leitura, inclusive os alunos disputavam a vez de ler, com exceção daqueles que não liam muito bem. Estas evidências nos comprovaram que o gosto pela leitura deve ser estimulado e que as atividades lúdicas colaboram neste processo, tornando a leitura mais fluida e leve para a recepção do aluno, principalmente, o leitor infantil.

Além disso, os estudos realizados a partir das oficinas demonstraram o quanto o acesso ao texto literário pode ser essencial para a superação da violência simbólica às vezes alimentada pelo contexto escolar, ampliando as possibilidades de leitura e visões sobre o mundo vivido pelas crianças a partir do mundo das infinitas possibilidades: o literário. No Brasil, as condições de desigualdade social e injustiças tornam a democratização da leitura um grande abismo por haver uma enorme distinção e distanciamento entre ser leitor e não leitor.

No que tange à experiência relatada na oficina aqui exposta, nota-se de maneira clara o quanto a ausência de leituras que explorem a interpretação do aluno, contribui para que visões de mundo equivocadas sejam mantidas e reverberadas socialmente, afinal, onde não há pensamento crítico, há predisposição de repetição de padrões e “verdades” que nem sempre condizem com os preceitos necessários para a formação cidadã.

Logo, a democratização do acesso à literatura na infância é primordial para possibilitar experiências de fruição e formação, afinal “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (COELHO, 2000, p. 15), portanto, ampliar os espaços e oportunidades de leitura literária na escola é uma forma de garantir a democratização da literatura e ampliar as possibilidades de reflexão e experiências das crianças com temas humanos tão significativos para a formação cidadã delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Daniel. *Edição do Brasil*. Disponível em <http://edicaodobra.sil.com.br/2018/10/26/44-da-populacao-brasileira-nao-pratica-o-habito-da-leitura/>. Acesso em 01.04.2020.

AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para literatura*. In: SOUZA, Renata Junqueira. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BRENMAN, Ilan. *A menina furacão e o menino esponja*. 1. ed. São Paulo: Trioleca Casa, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura* (1988). In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria Análise Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

HAUPT, Carine; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. *Língua(gem), textualidade e literatura infantil: concepções e práticas*. Palmas-TO: Universidade federal do Tocantins/ EDUFT, 2015.

ITURBE, Antonio G. *A bibliotecária de Auschwitz*. Trad. de Dênia Sad. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9. ed. São Paulo: Campinas 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PAIM, Jame Mari. *Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.