

La lectura literaria en el aula de clase: pasos para una práctica de alfabetismo literario

Introducción

Si en una sociedad letrada donde la vida cotidiana es permeada, en todo momento, por la escritura o por acciones que involucran actividades de escritura, según describe Souza y Cosson (2011), la lectura se convierte en una de las competencias culturales más valoradas. Como son muchas las prácticas sociales que involucran la actividad de escritura, los autores Souza y Cosson (2011) consideran más adecuado hablar de alfabetización, por incluir o comprender las relaciones con lo social, como lo mediático, lo digital, informacional, visual, o, con otras áreas del conocimiento, como el alfabetismo matemático, geográfico, científico, etc.

Por lo tanto, el alfabetismo literario forma parte de esa pluralidad de alfabetismos, pues la literatura es, según Souza y Cosson (2011), uno de los usos sociales de la escritura, definido por los autores como proceso de apropiarse de la literatura como lenguaje. El alfabetismo literario no se constituye en la realización de actividades de lectura, sino que se configura en prácticas, en acciones continuas, comenzando en la infancia y recorriendo por toda nuestra vida, pues en cada lectura de romance, en cada novela o películas vistas, en cada evento cultural, entre otros, se tienen nuevas experiencias literarias.

Cosson (2014, sp) añade, además, que en el alfabetismo literario nos apropiamos de algo, tomamos este algo para nosotros, como ocurre cuando al leer un poema y "[...] nos da palabras para decir lo que no podíamos expresar antes de [...]". Este tipo de alfabetismo se constituye, entonces, en un proceso de apropiación, de producción de sentido, de lo que es literario, y que sucede durante toda la vida, no restringiéndose sólo al período escolar, pero que "[...] necesita de la escuela para concretarse, es decir, él demanda un proceso educativo específico que solo la práctica de lectura no logra hacer efectiva [...]" (Souza, Cosson: 2011, p.102). La escuela tiene el papel de formar lectores competentes, enseñando a los alumnos estrategias de lectura eficaces.

El alfabetismo literario es “[...] mucho más que una habilidad lista y acabada de leer textos literarios, se trata de un saber adquirido sobre la literatura, requiriendo del lector

permanente actualización en relación al universo literario [...]” (Souza, Cosson: 2011, p.103). El alfabetismo literario se constituye como una experiencia de producción sentido por medio de palabras que hablan de palabras.

Por lo tanto, destacamos la importancia que el hábito de la lectura literaria tiene para nuestra vida. Y la escuela, como institución social de enseñanza, tiene el papel de desarrollar y ampliar la experiencia literaria de los alumnos, dando lugar especial para esa práctica.

Souza e Cosson (2011) destacan que el mayor objetivo del alfabetismo literario no es formarnos como “[...] cualquier lector o un lector cualquiera, sino como un lector capaz de incluirse en una comunidad, manipular sus instrumentos culturales y construir con ellos un sentido para sí y para el mundo en que vive [...]” (p. 106).

En ese sentido, podemos indagar: ¿cómo se daría el alfabetismo literario en salones de alfabetización, donde la mayoría de los niños todavía no tienen el dominio de la lectura? ¿De qué manera la lectura literaria puede ser explorada en grupos de alfabetización, convirtiéndose en una experiencia placentera, ampliando el repertorio de los niños y desarrollando estrategias que los ayuden en la comprensión de textos?

En este texto, nos proponemos reflexionar sobre algunos aspectos que involucran estas cuestiones a través del relato de una experiencia de acciones y prácticas que involucran la lectura literaria realizada, como profesora de una clase de 2º año de primaria, con los niños en proceso de alfabetización, por proporcionar momentos de gran aprendizaje, momentos de reflexión sobre el quehacer docente, al redefinir y repensar el papel de la lectura literaria en el aula.

La lectura literaria: su lugar en la escuela

La literatura es una de las formas citadas por Cosson (2016) que alimenta y ejercita nuestro lenguaje, pues es constituida materialmente por palabras y la escritura es su vehículo predominante, ocupando un lugar único en relación al lenguaje, “[...] porque conduce al dominio de la palabra a partir de ella misma” (Souza, Cosson: 2011, p. 101).

La literatura en la visión de estos autores tiene un papel humano, pues está constituida por palabras que son adquiridas por la sociedad humana en la que estamos incluso y que en su individual y colectivo, son modificadas, divididas y multiplicadas, dando sentido al quehacer humano. Por sus especificidades, estos autores señalan la

importancia de su trato de forma adecuada en la escuela, considerando que es una actividad de producción de sentidos, y por eso extremadamente formativa.

Por lo tanto, la escolarización de la literatura se ha hecho de manera inadecuada. Lo anterior fue constatado por Soares (2011), el cual observó que ya sea en la biblioteca, en el aula de clases o en actividades de lectura y estudios de textos, estas destrezas en vez de acercar los alumnos de prácticas sociales de lectura, crean un distanciamiento de la actividad de lectura, desarrollando la resistencia o incluso la aversión al acto de leer. La crítica de esta autora consiste en afirmar que una pedagogización mal comprendida de la literatura ha desfigurado, desvirtuado y falsificado lo que es literario al ser apropiado por la escuela para la enseñanza. Cosson (2016) también se refiere a la inadecuación de la escolarización de la literatura, apuntando algunos aspectos negativos. Estos autores dejaron claro que el tipo de escolarización que se ha hecho en las escuelas se aleja totalmente de prácticas de lectura eficaces y adaptadas al ideal de lector que se quiere formar. Cosson (2016) y Souza y Cosson (2011) proponen el alfabetismo literario enfatizando la experiencia literaria en la escuela.

El alfabetismo literario, para Cosson (2016) y Souza y Cosson (2011), tiene como objetivo de lectura "[...] la revelación de las informaciones del texto y el aprendizaje de estrategias de lectura para llegar a la formación del repertorio del lector [...]" (Souza, Cosson: 2011, p.103).

Y en el caso de que se produzca un cambio en la calidad de la información. Cosson (2014) deja claro que no hay una receta lista para realizarse alfabetismo literario, él puede ser efectivo de varias maneras, respetando sus características fundamentales, que son: el contacto directo del lector con la obra; la construcción de una comunidad de lectores, donde lecturas son compartidas, habiendo circulación de textos y respeto por el interés y nivel de desarrollo lector del alumno; tener como objetivo la ampliación del repertorio literario; la realización de actividades sistematizadas y continuas dirigidas al desarrollo de la competencia literaria. Respetadas estas características fundamentales, la escuela cumplirá el papel de formar al lector literario, desarrollando las competencias apropiadas.

Las provocaciones hechas por esas lecturas nos han llevado a repensar el momento de la lectura de la historia en el aula. Junto con los niños, este momento ha sido construido y se ha convertido en espacio/tiempo impar, donde compartimos descubrimientos, aprendizajes, emociones y placer. Aprendemos, construimos y compartimos juntos,

pues estoy aprendiendo con los niños. El conocimiento construido "con", y no "para" o "de".

Hora de la historia: un mundo a ser desvendado

Instigados por la perspectiva teórica del alfabetismo literario de Rildo Cosson, iniciamos cambios en la actividad de lectura o de relato de historias para los niños. La lectura de libros literarios en el aula era, hasta entonces, hecha sin la debida reflexión e importancia de cómo hacer, o sea, de la realización de la propia acción de leer o de contar. Este repensar las prácticas de lectura literaria y de relato de historias surgió a partir de reflexiones en los encuentros de estudios sobre lectura de NELLE (Núcleo de Estudios de Lenguaje, Lectura y Escritura) del Departamento de Educación-UFLA. Sintiendo la necesidad de la formación continuada, tan esencial al trabajo docente, empezamos a participar de estos encuentros en el año 2017. Desde entonces hemos buscado transformar y dar nuevos sentidos al papel del libro de literatura infantil.

La lectura de libros de literatura infantil, ocupaba un papel secundario en la rutina escolar. Sucedió cuando había tiempo de ocioso, o como soporte pedagógico, para introducir algún tema específico a ser trabajado en contenidos de Ciencias, Historia o Geografía. Algunas veces, los textos literarios eran cortados o adaptados con el fin de introducir palabras, sílabas, frases, o incluso, para conocimientos de Matemática, al explorar los números ordinales, la cuantificación, secuenciación, operaciones, etc. Constituyéndose así en una práctica inadecuada de la escolarización de la literatura infantil, de acuerdo con Soares (2011).

Buscando una nueva visión, más atenta y sensible, tanto para el niño como para nuestro actuar pedagógico incluimos algunos cambios, buscando incentivar el gusto por la lectura y desarrollar estrategias de comprensión de la lectura realizada.

A principios del año escolar, en una ronda de conversación, junto a los niños discutimos cómo deberíamos comportarnos para prestar más atención a lo que se estaba leyendo, qué actitudes tendríamos que practicar para ser buenos oyentes. Recordamos siempre estas actitudes fueron discutidas antes de iniciar la lectura. A continuación, el libro a ser leído fue presentado, momento en que exploramos la portada, observando las imágenes, el título, el autor y el ilustrador. Buscamos en el libro las informaciones sobre el autor. En este momento, también planteamos las hipótesis sobre cuál tema sería

abordado en la historia, a partir de las imágenes de la portada y del título de la obra. Podemos identificar aquí el trabajo con la estrategia del conocimiento previo que es mencionada por Souza y Cosson (2011), "[...] como la estrategia 'paraguas', pues, en todo momento, los conocimientos que el lector/oyente tiene sobre lo que está siendo leído / oído se activan [...]" (p.104), lo que también observamos en las interacciones establecidas durante toda la lectura, en las pausas para comentarios.

Al percibir la importancia de la explotación de esta estrategia, poco a poco, fuimos introduciendo cambios en la forma de explorar el levantamiento de hipótesis. Como resalta por Souza y Cosson (2011) "[...] la actividad de activar esas informaciones interfiere directamente en la comprensión durante la lectura [...]" (p.104). Con una pequeña ficha de papel, cubrimos el título ya partir de las imágenes los niños deberían pensar en qué historia sería. Después de retirada esa ficha y conociendo el título, nuevas hipótesis eran presentadas relacionando el título con imágenes. Estas hipótesis eran retomadas cuando la lectura de la obra terminaba, y los niños confrontan sus hipótesis iniciales con la lectura hecha. Los niños también eran incentivados a analizar el título del libro y si concordaran, buscarían, a partir de la lectura hecha por la profesora, la justificaba del título y la relación entre las imágenes de la portada y la historia leída.

Durante toda la lectura, los niños interactuaron con el texto, buscando sentido para acontecimientos, observando y comentando las imágenes con el texto leído. A partir de esas actitudes de los niños, comenzamos a introducir interrogantes durante la lectura, haciendo pausas para que los niños pudieran predecir los próximos acontecimientos y luego confrontar su previsión con lo que realmente sucedió. Esto permitió también a los niños accionar la estrategia conexión, también citada por Souza y Cosson (2011), en que relacionan lo que está siendo leído de forma coherente con otros textos leídos, con situaciones y vivencias reales. Observamos también que se les proporcionó a los niños desarrollar la estrategia de inferencia, que es "[...] la interpretación de una información que no está explícita en el texto [...]" y la estrategia de visualización, en la que las palabras del texto se convierten en ilustraciones en nuestra mente. (Souza, Cosson: 2011, p. 104).

Otro momento introducido en la rutina del aula, fue el compartir de lecturas de libros de literatura infantil. Decidimos que una vez por semana, en la ronda, cada niño presentaría el libro que se llevó a casa, buscando, resumidamente, contar la historia, para despertar en los otros colegas el interés por aquella obra. A comienzo del año, los

niños demostraban nerviosismo, timidez y dificultad en expresarse oralmente, con coherencia y cohesión del lenguaje, con objetividad y con desenvoltura. En el transcurso del proceso se percibió un gran avance en la mayoría del grupo, ya que, después de las actividades, son capaces de relatar con más claridad sobre el asunto del libro y demostrando mayor preocupación en saber y describir datos de la obra, como el nombre del autor y del ilustrador. En esta ronda de presentación de los libros, los niños interactúan compartiendo opiniones y consejos, cuando ya leyeron el libro presentado.

También observamos, con esa rutina diaria de lectura que los niños, al final de la clase, cuando pueden leer individualmente los libros de la caja del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), tienen actitudes diferentes a las observadas a principios de año. Buscan sentarse en pareja para la lectura, en este momento una que sabe leer hace la lectura para la otra que aún no sabe, o buscan juntas hacer la lectura. Percibimos que los niños están más atentos a las imágenes, relacionándolas con el texto. También buscan las páginas que hablan sobre el autor y el ilustrador. Comparan libros del mismo autor, como fue el caso de los dos libros de la autora e ilustradora Eva Furnari, "La Brujita Atrapada" y "Coco de pajarito", después de ver los dos libros identificaron que era de la misma autora e hicieron la siguiente observación: "El libro de la 'Brujita' fue hecho sólo de imágenes y el de 'Coco de pajarito' tenía texto escrito.

Notamos muchos otros cambios de los niños con respecto al libro. En este proceso, hemos observado que incluso cuando no se hacen las intervenciones de la profesora durante la lectura, haciendo pausas para levantar hipótesis o comentarios, los propios niños ya lo hacen solos. Destacamos dos opiniones de los niños que pueden ejemplificar lo que estos momentos han significado para ellos. Una de las opiniones ocurrió cuando uno de los niños llegó a nuestra mesa después de la historia y dijo con entusiasmo: "¿Profesora sabe por qué es bueno oír historias y leer los libros? Porque así nuestra cabeza se llena de historias. Otro hecho que nos llamó mucha atención fue cuando, después de tres días sin la lectura y el relato de historias, otro niño al final de la clase se acercó, demostrando estar triste. Preguntamos si algo sucedió y la respuesta del niño fue otra pregunta: "¿Profesora, usted no va a leer más historias para nosotros?". El discurso de estos niños indica que el momento de la actividad de lectura y de relato de historias, más que momentos de aprendizaje, de ampliación del repertorio, se convirtió en un momento muy placentero, un momento de relaciones de afectividad.

Verificamos que esta práctica en el aula de clases está siendo coherente con las características fundamentales del alfabetismo literario propuesto por Cosson (2014),

pues permite el contacto directo del niño lector / oyente con la obra, por medio de la materialidad impresa del libro; ha creado un espacio donde las lecturas de los niños son compartidas con los colegas, respetando el interés y el nivel de desarrollo de lectura del niño; ha promovido la ampliación del repertorio literario; el espacio/tiempo de la lectura en el aula ha sido sistematizado y continuo dirigido hacia el desarrollo de la competencia literaria. Aún hay mucho que caminar, pero los primeros pasos fueron dados, buscando la relación, la teoría y práctica, para el desarrollo de actividades significativas y contextualizadas en la formación de lectores.

Consideraciones finales

Por ser la actividad de lectura reconocida como una de las competencias culturales más valoradas en una sociedad letrada, se tiene la necesidad de formar lectores competentes, pues leer se convierte en una condición fundamental para el ejercicio de la ciudadanía plena y la escuela tiene un papel esencial en esa formación de lectores.

El alfabetismo literario, como parte de la pluralidad de las acciones de alfabetismos, requiere un tratamiento diferenciado por la escuela, como afirmó Souza y Cosson (2011), pues se refiere al proceso de apropiarse de la literatura como lenguaje (Cosson: 2014) siendo la literatura es una de las formas de alimentar y ejercitar nuestro lenguaje (Cosson: 2016).

Así, el alfabetismo literario necesita ocupar su espacio en la escuela cotidiana. A raíz de esas reflexiones sobre el alfabetismo literario y la importancia de la lectura literaria en la formación de lectores, buscamos repensar la hora de la lectura en la rutina del aula de clases, una práctica que está en proceso de construcción, constituyendo una perspectiva de alfabetismo literario propuesta por Cosson, y que relatamos en este texto.

Los cambios introducidos, se han mostrado coherentes con las características fundamentales de alfabetismo literario referidas por Cosson (2014) y señalan los primeros pasos para una práctica adecuada para la escolarización de la literatura, de manera que favorezcan el desarrollo de estrategias de lectura con niños en la fase de alfabetización.

Bibliografia

- Cosson, R. (2014). Letramento literário. In: Frade, I. C. A. da S. et al. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Recuperado de <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>
- Cosson, R. (2016). *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2011). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, A. A. M.; Brandão, H. M. B.; Machado, M. Z. V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. (pp. 17-48). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, R. J.; Cosson, R. (15 de Agosto de 2011). *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Objetos Educacionais*, UNESP, pp.101-107. Recuperado de <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>