

A LEITURA LITERÁRIA COMPARTILHADA: O QUE É UM LÁPIS?

Lauren Marchesano⁹

Resumo

O estudo organiza-se em torno de um episódio de leitura literária compartilhada com uma criança de três anos e seu grupo na sala de leitura. A problematização e a metodologia de análise da cena selecionada encontram fundamentação teórica em Bakhtin (1995, 2003), e nas contribuições da Estética da Recepção (Wolfgang Iser 1983, apud Paulino, 2005). Nas pontuações finais, destaca-se o debate da constituição da criança enquanto sujeito na pesquisa pela experiência de acesso e enfrentamento do discurso literário.

Palavras-chave: crianças de 2 e 3 anos; leitura literária; livro de literatura infantil.

LA LECTURA LITERARIA COMPARTIDA: ¿QUÉ ES UN LÁPIZ?

Resumen

El estudio se centra en un episodio de lectura compartida con una niña de tres años y su grupo en la sala de lectura. La problematización e la metodología de análisis de la escena seleccionada encuentran fundamento teórico en los estudios de Mikhail Bakhtin (1995, 2003) y en las contribuciones de la Estética de la Recepción (Wolfgang Iser 1983, apud Paulino, 2005). En las consideraciones finales se hace hincapié en la constitución del niño como sujeto en la búsqueda de la experiencia para acceder y hacer frente al discurso literario.

Palabras-clave: niños de 2 y 3 años; lectura literaria; libro de literatura infantil.

⁹ Professora de Educação Básica e Mestre em Educação pela UFF/RJ. Cursa o doutorado na UFRJ – Linha Currículo e Linguagem. Integra o Grupo de Pesquisa: Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão, Coordenado pela Prof^a Dr^a Patrícia Corsino. Contato: llisconsultoria@gmail.com

O pequeno leitor como sujeito da pesquisa

A caracterização dos grupos de Educação infantil na sala de leitura do colégio particular é um primeiro aspecto a destacar nesta seção.

As crianças do Colégio Sabiá¹⁰ faziam parte do entorno econômico e cultural da zona sul do Rio de Janeiro, mas a realidade delas não era homogênea. Algumas chegavam com babás, de carro, tinham dinheiro para comprar alimentos na cantina e recursos variados como celular, MP4, entre outros. Outras apresentavam um vestuário mais modesto, sem tênis de marca e chegavam ao colégio de metrô, como algumas professoras, vindas da zona norte da cidade.

Uma parcela dessas crianças estudava no colégio porque recebia bolsa de estudos. Não sei quantas eram porque não tive acesso ao sistema de cotas aos bolsistas, como eram identificadas as crianças que não pagavam a mensalidade. Contudo, para este estudo, selecionamos a fala de uma criança de três anos, inserida em um grupo de dezoito crianças de 2 e 3 anos, presentes na sessão semanal de leitura de 40min, na sala de leitura do colégio.

As crianças matriculadas no início do ano letivo de 2009, na Educação infantil, chegavam à sala de leitura buscando livros, mas *sem ler* as palavras neles impressas. As crianças liam as cores, as formas dos objetos, as personagens do Sítio do Picapau Amarelo pintadas nas paredes, rótulos e embalagens de produtos, faziam compras na cantina do colégio; além de falarem sobre as muitas referências aos personagens de novelas, filmes e histórias não apenas infantis. Entravam na sala de leitura e levavam toda essa vivência para as sessões de leitura, buscando outros sentidos nos signos apresentados naquele lugar. Elas também ouviam e cantavam músicas aprendidas nas aulas de religião, educação física, entre outras, com propriedade e fluência.

Nessa dinâmica de leitura ampla e semiótica, garantia-lhes que já *sabiam ler*, mesmo elas declarando que *não sabiam ler* porque observava que os livros, em suas mãos, viraram brinquedo, objeto de curiosidade, exploração tátil, manipulação e leitura. E, assim, os textos escritos eram reconhecidos, nomeados, lidos de outras formas, não alfabética e tradicionalmente aceita pela escola.

¹⁰ Nome fictício do campo empírico da pesquisa de mestrado.

As crianças diziam que não conseguiam ainda ler as palavras e os textos na modalidade convencional desejada, como era de se esperar e, para isso, estavam no colégio. Contudo, garantia-lhes que *já sabiam ler* em outras modalidades porque identificavam muitos signos e linguagens presentes no ambiente da sala de leitura. Recordo-me que argumentava propondo algumas questões: “... *Ah, você não sabe ler... Então, me diga que cor é essa? O que está vendo aqui, na capa do livro?*” Elas rapidamente me davam as respostas e confirmavam o meu pressuposto, mas contra-argumentavam dizendo que aquelas *coisas* elas sabiam ler, mas ler o que estava nos livros, não. A “leitura alfabética” para ler o que estava *dentro do livro* ainda precisaria ser construída, embora a instituição não valorizasse o letramento social que elas utilizavam.

Diante dessa simples convocação argumentativa, propunha as crianças de três a cinco anos, provisoriamente na Educação infantil, outro horizonte discursivo porque o que parecia é que elas ainda não sabiam que a leitura de mundo precedia a leitura da palavra, como Paulo Freire sentenciou aos adultos que lutavam pela alfabetização depois de perderem o tempo da escola, quando crianças.

Falar da criança, sem a criança assumir, de fato, sua produção enquanto sujeito, é um discurso escorregadio que muitas vezes me apanhava, denunciando assim um contraditório lugar comum de enunciação. Na reavaliação que me exijo fazer, percebo certo vício discursivo concentrado em valorizar, na minha contradição discursiva, o mesmo esvaziamento da voz do outro, criança, como autor das suas interlocuções. Perseguindo um olhar exotópico (BAKHTIN, 2003, p. 21), que exige uma relação de proximidade e distanciamento de lugares sociais e valores com o outro, desejo lançar luz nessas e em outras contradições para tratá-las conscientemente como processo de conhecimento.

Quando olhamos as ações da criança para ler, segurar o livro, entrar em contato com a literatura, o que enxergamos? Um ato simples da criança de acesso ao texto literário ou outro lugar de compreensão histórica e lógica para que seja autora de suas leituras?

O suporte teórico trazido pela compreensão bakhtiniana de exotopia nos ensina a olhar essa mesma e velha cena em outra perspectiva, uma vez que “a

exotopia permite uma compreensão mais ampla que aquela que é possível às crianças envolvidas na pesquisa” (PEREIRA, 2012, p. 77). Então, o que acontece? O sujeito que lê não está apenas com o livro, mas já se deslocou e deslocou-nos de nossos postos previsíveis de leitura. A criança já abriu outro universo acessível e, paradoxalmente, inacessível aos nossos olhos. Falará do que vê e não vê impresso. Falaremos, em silêncio, do que está nas margens, nas entrelinhas, para além do dizível.

Assim, esses sujeitos (criança/adulto) que se olham e se entreolham utilizando a literatura, sem se fundirem, acrescentam, com o livro no colo, na mão, nos olhos, na cabeça, na boca (algumas crianças literalmente mordem os livros), excedentes de visão humana, diversos e, também, comuns; os deslocamentos parecem, com isso, denunciar faltas e complementaridades, ausências, distanciamentos intersubjetivos, mas, dialogicamente, eixos de proposições que apontam planos para ler, ver, fazer e ser, em diversidade e alteridade, o acontecimento da pesquisa.

Talvez, na esteira da proposição exotópica de complementaridade que os excedentes apontam, uma hipótese possa ser considerada para a questão, *como crianças de três anos leem literatura?*: o literário e o não dizível. A expectativa de respostas verbais dos adultos, ao ouvirem o não dito ou o silêncio da criança, pode inibir *um saber de novo* com outras linguagens e sentidos? Será que para conhecer a criança se precisará sempre perguntar ou o conhecimento intuitivo dispensa perguntas?¹¹

Conforme anunciado, direciono nesse momento as questões supracitadas para problematizar o episódio de pesquisa selecionado, denominado “*O que é um lápis?*”. Nesse fluxo, imaginemos uma menina leitora de 3 anos, assentada sobre um grande tapete, com seu grupo e professora, de olhos abertos aguardando a leitura do livro *O rei do espetáculo*. Sente-se ao nosso lado e *entre na cena...*

A cena: “O que é um lápis?”

Ao apresentar o livro *O rei do espetáculo*, de Elias José, para as crianças do Jardim Amarelo (2 e 3 anos), na sessão de leitura compartilhada daquela tarde, uma

¹¹ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler é deixar o coração no varal*. Projeto Gráfico de Daniella Penna. Texto apresentado no Seminário Políticas Públicas de Incentivo à Leitura. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Abril, 2009, p. 11.

menina de três anos me interpelou com a questão: “*o que é um lápis?*”. Assentada em uma cadeira, suspendi a leitura e esperei.

Qual livro, qual leitor?

Cabe informar que o livro, *O rei do espetáculo*, apresenta vinte poemas, num total de 18 páginas. Em sua materialidade, tem um tamanho razoável (30cmx29cm) para a contemplação coletiva e visual de crianças assentadas em uma roda. A encadernação é feita com grampos centrais afixando as páginas à capa em papel cartão. No texto, curtos poemas trazem uma sintaxe simples, pois os versos são compostos de sentenças breves, o que sugere uma apreensão rápida de seu conteúdo. A ilustração da capa cria um cenário dialógico com o último poema, *O palhaço*, para reforçar o lápis, no centro do picadeiro, sob refletores. Folheando-se o livro temos a impressão de que os vinte poemas apresentados são os capítulos da trajetória do protagonista, o lápis. Será?

O Palhaço
 Senhoras e senhores, aqui estou,
 agora do jeito que sou.
 Sou um ator e comecei a desenhar
 muitas faces para meus personagens.
 Antes o lápis me ajudou a criar gestos, movimentos e palavras
 pra provocarem seu riso
 Agora posso pisar o palco
 para brilhar em cena.
 Se o sucesso acontecer,
 nem sei como lhes agradecer.
 Hoje tem marmelada?
 Tem sim, sinhô.
 Hoje tem goiabada?
 Tem sim, sinhô.
 E o lápis o que é?
 É o rei deste espetáculo.
 (JOSÉ, 2005, p. 20)

As ilustrações, assinadas por Mariana Massarani, são feitas em lápis de cera, dialogam com a poesia de Elias José (2005) e representam uma forma realista do universo infantil, além de oferecer a todo o momento um jogo de palavras ao leitor.

Nesse picadeiro estético, os elos de significação proporcionam a derivação também de desenhos em cores e formas sugestivas, com o lápis ocupando várias ações. A proposição da autora das ilustrações deflagra uma figuração de brinquedos, jogos de leitura e escrita atrelada aos movimentos de personagens, onde o soberano

lápiz aparece na mão de um menino, depois na de um escritor, mas também na cabeça de uma desenhista, como prendedor de cabelos; ora como um foguete a ser carregado por um professor e duas crianças, sem esquecer-se de outros personagens que o tinham em suas vidas, como: o compositor, o arquiteto, o índio etc. A provocação discursiva impressa permite ao leitor a visualização das imagens para acompanhar página a página a leitura.

Com esse livro em mãos, minha entonação ao ler alguns dos poemas buscava leveza para focalizar a expressividade do personagem lápis. Não me interessava fazer uma leitura página a página dos poemas, mas, sobretudo, alcançar os olhos e a emoção dos pequenos, vinculando-os ao universo ficcional da literatura e à fruição derivada da leitura literária, onde o diálogo entre leitores e texto possibilitasse novos laços e significações (CANDIDO, 2011; CORSINO, 2009). Para isso, certo tom de divertimento banhava meus gestos para atrair o pequeno leitor e fazê-lo *achar caminhos para entrar no texto...*

No trânsito entre a minha leitura e a interdição da voz da menina, a professora da turma presente à sessão, surpresa com a enunciação infantil empreendida por sua aluna – “*O que é um lápis?*”-, tratou logo de dizer a ela (e a mim e as outras crianças indiretamente), que lápis era o que usavam para pintar, em sala de aula. Pensei nesse momento e senti que ela tinha *tomado para si* a função de responder e explicar a menina o sentido do objeto a partir da função dele: escrever.

Considerarei, então, que a contrapalavra da professora elaborava um sentido a mais e uma posição importante no diálogo, embora me parecesse que ela não estava considerando a representação simbólica do lápis no discurso literário ou, quem sabe, ainda nem tivesse se dado conta de que ali, naquele acontecimento estético, o lápis, como rei, era um protagonista imprevisível, cheio de mil e um dias de aventuras... Afinal, no contexto da linguagem literária, o lápis, a lua e as palavras podem muito mais longe, mesmo quando adultos não (se) entendem com o universo ficcional e não *entram no texto*, à moda do perguntador conhecido de Rodari (1996), agora parafraseado por mim: “*Sabe como é, cada olhar, outra leitura.*”

Quais leituras?

Em silêncio, deixei-a dirigir seu enunciado à criança e, um pouco reticente, fiquei esperando que a professora *achasse uma porta* para entrar no enredo da imaginação e subversão instalada ali, sem preocupar-se com explicações. Mas, nada. Ela parecia ainda não ter *encontrado a chave...* Em seguida, abri mais o livro, aproximei-o dos olhos da pequena leitora para ela ver as variadas representações de lápis que estavam desenhados na capa, na folha de rosto e preenchiam todo o livro. Recordo-me que a menina lia as imagens do lápis com atenção, talvez suspeitando de suas impressões sobre o *que era um lápis*. Dei-lhe tempo para estranhar o visto e o ouvido, naquele momento singular de experiência, sem produzir comentários e novos sentidos. Após a pausa de interdição, a leitura compartilhada foi concluída. Na sequência, as crianças foram fazer outras escolhas de livros nas estantes da sala, mas o livro *O rei do espetáculo* foi tomado pela menina de 3 anos.

Meu olhar para esse episódio de leitura pontua que, embora a aluna-menina possuísse uma vivência material com a função do objeto lápis em sala de aula, segundo informação da professora, a leitora-aluna estava diante de uma nova nuance de experiência estética para o signo linguístico: o lápis, impresso no livro, agora “rei do espetáculo”. Aquele novo lugar de leitura do leitor infantil parecia gerar instabilidade em seu processo de compreensão com os sentidos polissêmicos do objeto lápis. O jogo dos sentidos estava mais uma vez acontecendo. O mesmo lápis utilizado em sala era, agora, outro e assumia novas formas e significações.

Apoiando-nos em Bakhtin (1995, p. 95), podemos ancorar nossa análise e dizer:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

No pensamento da leitora de 3 anos uma tensão foi estabelecida: como compreender o lápis do livro como o mesmo, o igual ao utilizado em sala? Essa disputa de sentidos internos sugere pistas para entendermos o processo de compreensão da criança diante de novas referências sógnicas provocadas pelos referenciais literários. No trânsito para a criança pensar a nova representação posta pela linguagem visual tanto quanto pela verbal, ganha destaque seu esforço para compreender o significado

do objeto lápis, agora no plano simbólico do estranhamento proporcionado pelo processo de leitura literária e experiência estética.

Não intenciono com esse pequeno relato fixar apenas uma proposição teórica a respeito do *saber de novo da criança*, diante da literatura. Contudo, destacar a relevância da participação ativa da criança na leitura literária para produção de sentidos e no processo *de entrada no texto* com sua voz e palavra, quando sua enunciação é aceita pelo adulto como pertinente e adequada ao contexto dialógico de pesquisa. Nesse episódio, a busca de significado para o visto, o suspeitado, o (não) compreendido, o lido, o ouvido, foi aceita como intenção para a constituição do leitor e, não apenas, para uma fração da sessão de leitura.

Constatamos nos movimentos subsequentes a essa cena de leitura, outras aproximações e transformações valiosas do pequeno leitor com os livros para aprofundar e ampliar as experiências literárias. A relação com o livro foi estabelecida não apenas como objeto de exploração, mas como recurso de conhecimento e de subversão de vivências e sentidos. Nessa direção, podemos afirmar que muitas enunciações e interlocuções precisam ser empreendidas pela criança para fundamentar sua prática linguística e garantir o trânsito pelas significações sociais, além de instrumentalizá-la para discernir sentidos literais e polissêmicos sugeridos pela palavra literária (CRUZ, 1997, p. 51). A título de esclarecimento, é necessário dizer que o livro *O rei do espetáculo* era repleto de uma variedade de lápis porque...

O espetáculo vai começar!

Garotos e garotas, papais e mães, professores queridos, o espetáculo vai começar! Um livro é um circo e deve ser sempre um espetáculo, um show, uma tremenda brincadeira.

O nosso espetáculo vai homenagear e falar muita coisa boa que faz o nosso rei, o rei de nosso espetáculo: o lápis.

(JOSÉ, 2005, p. 5)

O lápis utilizado em sala era, no discurso literário, outro e assumia novo sentido estético. Diante da questão posta pela leitora de três anos – “*o que é um lápis?*” – argumentamos em interlocução com Paulino (2005, p. 60), sobre a importância das contribuições da Estética da Recepção (Wolfgang Iser 1983, apud Paulino, 2005) para pensar a literatura em seus usos pelos leitores, ligando a literatura às condições de

produção, afirmando que o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais.¹²

Paulino resgata as palavras de Iser quando ele enfatiza o modelo de interação entre texto e leitor que permite a este participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto. Por essa perspectiva, Paulino entende que os automatismos de percepção textual do leitor passariam para um segundo plano, embora, por outro lado, os protocolos culturais estabeleçam limites e regras para as suas ações, como estabelecem para as textualizações.

Prosseguindo sua análise, a autora entende que fica instituído, assim, um jogo entre tais protocolos e o caráter difuso, alógico, do imaginário, configurado e mobilizado pela ficção. Cria-se, ao mesmo tempo, uma ponte e um abismo entre um real social representado ficcionalmente – representação esta que, entre outras dimensões sociais, impõe uma necessidade de interpretação coerente pelo leitor – e a dimensão imaginária envolvida na leitura.

Mais adiante, chamará atenção para a perspectiva contemporânea que leva em consideração os diferentes discursos, como sistemas complexos e de diferentes domínios discursivos, entre eles o literário, que se definiram historicamente tanto em nível de produção quanto de recepção, pela motivação e objetivos predominantes, pelos valores sociais envolvidos, pela interação verbal estabelecida.

Dito isso, entende em todos os domínios discursivos, sem exceção, a exigência e o desenvolvimento de complexas habilidades e competências sociais de seus leitores. Interessada no trânsito entre o social e o pessoal, entre o cognitivo e o afetivo, entre o literário e o não literário, sem as dicotomias perigosas do século passado, avança na análise de um documento específico da UNESCO sobre o caráter transdisciplinar da questão de competências e habilidades como campo conceitual não pacífico.¹³

¹² SER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p. 359-383.

¹³ No texto de Paulino que utilizamos, a perspectiva contemporânea dos diferentes discursos é considerada, e para examiná-la ela utiliza a referência do documento da UNESCO (Laboratorio

Por questões de foco, não traremos a análise detalhada do documento selecionado por Paulino (2005), mas localizamos a produtividade da síntese sobre a mudança de paradigma para a leitura literária. Pelo exposto no artigo e para o que nos interessa focalizar neste texto, entende-se que a UNESCO considera o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva buscada em Bakhtin. Para a leitura literária, essa mudança de paradigma interessa muito, pois institui outro modo de encarar as diferenças individuais no processamento linguístico-formal do texto.

Em vez de perguntas feitas pelo professor, com suas respostas padronizadas, a assunção do modelo compreensivo-dinâmico exige que a leitura literária seja processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais. Trata-se de outra didática da leitura literária, que pode reequilibrar o individual e o coletivo e que se está mostrando necessária, através dos próprios resultados das pesquisas sobre competências e habilidades. (Paulino, *ibidem*, p. 62, 63). Estamos entendendo o desenvolvimento de habilidades e competências não no sentido tecnicista de ações mecânicas, relacionando partes de modo unidirecional, mas no sentido complexo, múltiplo, das inesgotáveis possibilidades criadoras do ser humano.

Pontuações finais

Ao longo da pesquisa de mestrado cenas de leitura como essa, da menina que se interroga a respeito do ouvido, visto e lido no livro de literatura, indicaram a relevância da participação ativa da criança, na produção de sentidos para as leituras, visando subverter direções instituídas e protocolos de leitura.

Os resultados das análises apontaram que muitas enunciações e interlocuções precisam ser empreendidas pela criança para fundamentar sua experiência linguística e literária, a fim de garantir-lhe o trânsito pelas significações sociais, além de instrumentalizá-la para discernir sentidos literais e polissemicos, sugeridos pelo discurso literário.

Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación), no texto Habilidades cognitivas e competências sociais, de autoria de Bernadete Gatti para a série "Documentos". A data não aparece nas referências.

Retornando ao episódio do lápis, indagamos: poderiam as relações entre texto-imagem, na confluência com a interlocução da criança, da professora e de muitos outros, proporcionar ao leitor infantil diversas portas de entrada para acessar a não linearidade da produção de sentidos, a fim de que a conquista linguística da criança seja uma realidade para muitos significados, usos e funções sociais, propostos por Bakhtin e analisados por Paulino?

Acreditamos que sim, porque essa conquista problematiza o debate da constituição do leitor infantil pela experiência de acesso e enfrentamento do discurso literário, na Educação infantil, na medida em que o tempo da criança para *entrar no texto* conquiste o sentido da própria valorização da voz do leitor infantil.

Dessa perspectiva, tratar as sessões de leitura como pequenas cenas onde o lugar da criança reacentue a potência da criança como metodologia para ler, mesmo considerando a não transparência, é assumir a opacidade discursiva. Ao acolher a voz, os conteúdos e as formas da linguagem infantil, sem invisibilizar sua expressividade, o encaminhamento teórico-metodológico da pesquisa prioriza a ótica dos que dela participaram no contexto institucional, não apenas como material de investigação, mas como uma função de criação epistemológica para pensarmos as relações do pequeno leitor e a literatura.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ed. São Paulo, Hucitec, 1995.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CORSINO, P. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: CORSINO, P (org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 49-67.
- CRUZ, M. N. da. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GÓES, M. C. R., SMOLKA, A. M. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997, p. 47-61.
- JOSÉ, Elias. *O rei do espetáculo*. São Paulo: Paulinas, 2005.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: *Leituras literárias: discursos transitivos*. PAIVA, A. et al. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2005, p. 55-68.

PEREIRA, R.M.R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R.M.R., MACEDO, N.M.R. (orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59-86.

RODARI, G. *O livro dos porquês*. São Paulo: Ática, 1996.