

LITERATURA INFANTIL E ENSINO

Juvenal Zanchetta Jr.

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Fundação Educacional do Município de Assis

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Resumo: Neste breve texto-atividade, elencam-se características comuns às impressões de jovens leitores sobre textos literários e, a partir dessas características, propõe-se um roteiro para o trabalho com a literatura na escola. Em destaque, toma-se um poema como exemplo para abordagem em sala de aula.

Palavras-Chave: Leitura, Literatura, Atitudes de leitura, Método de leitura.

Nos textos anteriores, foi possível observar razões que dificultam o assentamento da leitura literária na escola. Neste texto, a proposta é a de avançar um pouco mais em relação aos modos de se tratar a literatura na escola. De início, tratamos de reações comuns dos alunos-leitores em relação aos textos literários. O passo seguinte é uma espécie de roteiro de trabalho, delineando atitudes possíveis de leitura e sugerindo alternativas para potencializar tais atitudes.

Quando a leitura literária acontece na escola, por insistência do professor ou pela ação individual dos alunos (que tomam emprestado livros lidos por colegas ou irmãos mais velhos, por exemplo), são comuns algumas características de leitura¹, que descrevemos sucintamente, levando em conta também os chamados horizontes de leitura, propostos por Marcuschi, em artigo constante deste Caderno:

1. Tal quadro é um exemplo concreto daquilo que Kügler (1978) propõe como cenário característico da *leitura primária*.

- * Dificuldade da leitura do conjunto da narrativa, com redução da trama às ações ou dramas centrais, em seus aspectos mais evidentes (algo próximo do *horizonte mínimo*, segundo definição de Marcuschi).

- ✱ Opção pelo caminho feito pelo narrador, de modo que os demais elementos do percurso da narração ficam secundarizados pelo leitor (*horizonte mínimo*).
- ✱ Apoio sensível nas ilustrações, que passam a ser determinantes para o entendimento da obra (*horizonte mínimo*).
- ✱ Visualização da narrativa apenas a partir das personagens centrais (*horizonte mínimo*).
- ✱ Recorrência a experiências pessoais para amarração da narrativa, de maneira excludente e não interativa (o leitor opera no *horizonte problemático*).
- ✱ Modificação do espaço e do estatuto das personagens, nivelando-as em um plano pessoal, superficial, familiar e não raramente moralizante: o leitor tende a ver aquilo que quer ver (*horizonte problemático*).
- ✱ Dificuldade de visualização da personagem isoladamente: o leitor a percebe em ações concretas e não em traços individuais (*ação inferencial superficial*).
- ✱ Não percepção do encadeamento temporal e da ação do tempo e do espaço no conjunto da narrativa (*ação inferencial superficial*).
- ✱ Apreensão afirmativa e menos indagatória dos elementos da narrativa (*ação inferencial superficial*).

Não é possível dizer que as reações dos leitores sejam exatamente essas, nem se pode afirmar que tais reações sejam comuns entre leitores, sobretudo os escolares. Tais características, por um lado, podem sugerir aproximação pouco fértil do leitor com a literatura, relação esta que pode se fragilizar rapidamente, a depender das opções disponíveis ao leitor na continuidade de sua formação cultural: é comum, por exemplo, verificar o distanciamento do aluno em relação aos livros, à medida que ele avança em termos de escolarização.

Mas, por outro lado, aquelas mesmas características são os primeiros passos de um percurso de amadurecimento do leitor. E, embora a leitura efetiva (mais próxima do *horizonte máximo*, segundo Marcuschi) implique também reações absolutamente individuais (subjetivas e, portanto, em boa parte, imprevisíveis), um professor pode interferir nesse processo até certa altura, de maneira a valorizar as descobertas do jovem leitor. Para tanto, observemos de forma esquemática as diversas atitudes de um leitor diante de um texto literário (lido), a partir de Escarpit e Vagné-Lebas (1988):

Memorizar: trata-se do exercício de recordação que permite a costura da narrativa ou da poesia. Quanto maior a clareza das lembranças, mais à vontade o leitor se sentirá para

falar sobre a história, para recuperar lembranças de si mesmo e associá-las com o livro. Esse exercício iria desde a percepção de elementos determinados até o domínio da narrativa como um todo, em termos de eventos específicos ou da história geral.

Compreender: estreitamente ligada à *memorização*, é a atitude que revela domínio do leitor sobre a narrativa, levando-o à sensação de entendimento sobre o que foi lido. São indícios dessa ação os juízos que o leitor consegue fazer, sobretudo os mais abrangentes, tomando como base o que ele apreendeu do texto. Se pudesse ser colocada em uma escala, essa percepção iria desde a compreensão da história linear (paráfrase), até diferentes níveis de entendimento do encadeamento geral da narrativa, quando seriam possíveis associações e inferências mais complexas acerca do conjunto da narrativa, de personagens específicos e de temas propostos pela obra.

Identificar-se: é a atitude que revela um leitor que parece estar dentro da história, para vivê-la como se fosse parte integrante dela. As autoras afirmam que nesse estágio o ‘leitor vive por procuração’. Também o fenômeno da *identificação* tem níveis de intensidade: pode ir desde a simpatia por uma característica superficial de uma personagem ou momento, até o diálogo intenso entre o leitor e o objeto de identificação.

Imaginar: a leitura consistente desperta a imaginação, incentivando o leitor a buscar caminhos, desenhos, construir imagens da narrativa ou de personagens. O ‘não-leitor, ao contrário, é incapaz de fabricar uma imagem mental a partir de palavras’. Os indícios desse processo são as informações dos leitores que deixem entrever seu desenho pessoal da narrativa. A facilidade com que o leitor se locomove pela história ou a descrição de uma passagem significativa podem ser indicadores desse exercício. O processo de *imaginação* do leitor iniciante, de maneira geral, ampara-se no recurso das ilustrações.

Explorar: interagindo com a narrativa, o leitor põe-se a explorar o texto, levado pela curiosidade. Além de imaginar o desenho da história, ele é provocado a enveredar por novos caminhos, a experimentar situações, sentimentos e sensações que ‘não pode ainda conhecer ou que nunca conhecerá em sua vida’. Este é o fenômeno mais racional e emocionalmente elaborado da leitura: para chegar a essa instância, o nível de associação entre leitor e a obra, e predisposição para tanto (o que confirmaria a *memorização*, *compreensão*, *imaginação* e *identificação*) é elevado.

Esse percurso da interação entre o leitor e o livro aproxima-se de outras proposições, como a de Martins (1994) e Kügler (1978). As atitudes destacadas não aparecem isoladamente, mas sim interligadas e em uma ordem não pré-estabelecida: varia de acordo com o leitor, em cada situação de leitura. Também a intensidade dessas atitudes varia bastante, mas, de

antemão, pode-se afirmar que a *compreensão* consolida e fomenta outras atitudes. Observemos uma sugestão de percurso de leitura de texto literário (ZANCHETTA, 2004), entre jovens iniciantes, tomando como base as atitudes de Escarpit e Vagné-Lebas (1988).

Leitura com predominância descritiva: a ação do leitor em relação ao texto se dá de maneira pontual: ele se refere aos elementos que vê em cada ilustração, individualizando-as e lendo-as como retratos “fechados”, promovendo **ligação tênue, por vezes equivocada, entre elas**. Não significa que o leitor não compreenda o fio condutor da narrativa, mas suas referências baseiam-se nas ilustrações e tendem a voltar-se a elas e menos à história como um todo. No caso de textos compostos basicamente por imagens, trata-se de uma leitura feita quadro a quadro, menos atenta ao conjunto, algo que pode implicar problemas de entendimento, chegando-se a interpretações diferentes (de personagens e situações) daquela proposta pela história linear. Outra característica desse tipo de leitura é a **articulação incoerente**. O leitor reproduz a história promovendo o encadeamento das ilustrações, mas com problemas de coerência, sobretudo quando se tem em conta a organização da narrativa original. Uma terceira característica percebida nesse perfil de leitura é a **precariedade de referências** além daquelas explicitamente mencionadas nas ilustrações. Em razão de estar ancorada em quadros percebidos como “fechados”, a leitura tende a destacar as ações e menos os indicadores temporais, espaciais e situacionais da narrativa. A leitura não constrói a narrativa, antes reporta seus elementos mais visíveis (*horizonte mínimo*). O “preenchimento das lacunas” do texto está ancorado na experiência pessoal do leitor e menos das indicações propostas pela ilustração (*horizonte problemático*).

Leitura com predominância da paráfrase: extrapolando os limites da descrição, neste plano o leitor domina a narrativa, ao menos no âmbito da paráfrase. As **ilustrações passam a ser vistas mais como “janelas” do que como “retratos”**. A percepção dos códigos visuais e da ideia de conjunto da narrativa inspira o leitor a dar vida às cenas retratadas, em um exercício de reconstrução de imagens que, geralmente, carrega boa carga de individualidade. É possível pressupor que o aluno, mesmo intuitivamente, saiba os pontos relevantes da história (a situação inicial, a situação de desequilíbrio e o desfecho). Embora as marcas do tempo mais visíveis sejam percebidas pelo leitor, há certo achatamento temporal. As situações narradas tendem a apresentar uma mesma “duração” e o tempo é visto de modo linear e imediato. As personagens são avaliadas como boas ou más, maiores ou menores, confiáveis ou não, sem nuances.

Leitura autônoma: trata-se de um plano que, além de pressupor o domínio pleno do percurso da narrativa, tende a sugerir a história não apenas como uma sucessão de episódios.

Atitudes de *memorização*, *compreensão* e *imaginação* ganham contorno mais visível e integrado, permitindo-se perceber um território que vai além das ilustrações e uma experiência com reversibilidade (cada situação narrada se relaciona com o conjunto do que veio antes e se preocupa com o que virá depois). Uma das marcas mais claras desse processo está nas inferências que o leitor consegue estabelecer, para completar a história e mesmo suscitar novos desdobramentos para o percurso original. De maneira geral, a *leitura autônoma* transparece, não porque o leitor pode ler “corretamente” determinados elementos ou a história linear de um texto, mas principalmente porque ele consegue **construir uma história que vai além das ilustrações, mas de algum modo articulada com a proposta original com a qual se deparou no livro**. O encadeamento entre uma ilustração e outra não supõe apenas uma relação de contiguidade, mas supõe um cenário vivo e interativo (como se o leitor percebesse a ilustração como uma “janela”, mas se colocasse por vezes “do lado de lá”). As ilustrações acabam atuando como pontos de referência.

Não é possível estabelecer os limites da *leitura autônoma*, pois estamos no terreno da subjetividade, dos contextos pessoais e sociais. Há apenas indicações que apontam para a autonomia: além de demonstrar pleno domínio do percurso da narrativa original, o leitor tem desenvoltura em relação às referências temporais e espaciais (onde estariam os personagens da história?), além de encontrar marcas pessoais consideráveis (reconhecer-se em uma situação encontrada no livro, por exemplo). Sua diferença em relação à *leitura descritiva* está na desenvoltura do encadeamento proposto, com impressões pessoais ancoradas no texto e não apenas na vivência do aluno.

Entre as sugestões advindas dos estágios de leitura esboçados, boa parte das reações faz parte da experiência pessoal do leitor, mas algumas podem ser compartilhadas, sobretudo em ambiente escolar. Uma delas (e a que destacaremos aqui) é o papel da *memorização* no exercício da *compreensão*: quanto melhor o trânsito do leitor pela história, maior a chance de seu entendimento ir além da superfície do texto literário. Mas como auxiliar o aluno a memorizar, sem limitar a experiência de leitura aos famigerados “resumos” das histórias? Nas próximas linhas, faremos algumas sugestões nesse sentido. Por conta da limitação de espaço trataremos com mais vagar apenas da poesia (para muitos o tipo de texto mais difícil de ser tratado na escola).

NARRATIVAS

(COMPOSTAS APENAS POR IMAGENS OU EM QUE A IMAGEM TEM PAPEL RELEVANTE)

Primeiramente, é preciso observar o modo como as imagens se relacionam com o texto escrito: há livros em que as imagens são mais pobres do que o texto (funcionam como adereços); há outros em que as imagens reproduzem momentos da narrativa verbal; e, finalmente, aqueles cujas imagens vão além da informação dada pelo texto escrito.

É fácil reconhecer uma narrativa pobre em imagens: a) de maneira geral, são livros em que a ilustração reproduz, com pouco detalhe, momentos específicos da narrativa; b) há pouco interesse em contextualizar a história (pobreza de detalhes e mesmo de personagens); c) as personagens são desenhadas com traço nada original e representadas quase sempre de maneira estática ou fazendo “pose”. Como o professor pode proceder com os livros (bons ou ruins): a) solicitar aos alunos que deem vida a determinada ilustração (O que está acontecendo aqui? Onde isso está acontecendo? O que aconteceu antes, para se chegar aqui?); b) insistir em aspectos que situam a história no tempo e no espaço (É de dia ou de noite? Quanto tempo demorou isso?); c) solicitar aos alunos que recontem a história toda a partir de uma ilustração do início ou do meio do livro; d) solicitar que a história seja recontada a partir de um detalhe determinado e, depois, a partir de um personagem secundário; e) incluir personagens ou objetos ao longo da história e perguntar aos leitores se tais elementos fazem parte ou “cabem” na história. Note-se que o domínio sobre uma história implica reversibilidade: a partir de qualquer ponto da narrativa, o leitor consegue situar-se e transitar por ela.

Caso o professor opte pela leitura em sala de aula, esses questionamentos podem ser feitos para o grupo todo. No caso de narrativas compostas apenas pelo texto escrito, o exercício pode recuperar a história a partir dos elementos oferecidos pela narrativa.

POESIA

O texto poético foi tratado com detalhe no texto de Alice Áurea Penteadó Martha. Neste tópico, trataremos de uma sugestão concreta para a familiarização do leitor com a poesia. O exercício proposto é o de se decorar um poema. Escolhemos justamente um tipo de trabalho que costuma ser execrado, pela suposta esterilidade e pela remissão a um tipo de escola conservadora e elitista. É certo que, até os anos 1970, decorar textos significava chegar perto do estilo dos mestres, tomados como padrão de linguagem mais requintada. Essa escola não existe mais, e os modelos de escrita não são mais os dos cânones literários.

Mas o processo de decorar poemas envolve uma série de habilidades importantes para o desenvolvimento do pensamento formal, entre elas: a) domínio rítmico e de harmonia (sobretudo para textos em que esses aspectos são destacados, como nas cantigas de roda); b) domínio mnemônico, envolvendo estratégias como a associação de ideias, o registro “fotográfico” do texto, a imagem do texto como um objeto com determinado contorno etc.; c) domínio narrativo (para muitos, narrar é uma habilidade cognitiva, desenvolvida pelo homem desde os primeiros anos de vida), incluindo estratégias de andamento e de síntese; d) domínio linguístico, evidenciado pela compreensão de vocabulário e realização de opções diversas, para se chegar a um sentido ajustado às experiências do leitor; e) domínio perspectivístico, favorecendo a concentração e a operação mental com situações complexas, marcadas por relações de subordinação (algo cada vez menos estimulado, em razão da popularização de mecanismos de busca setorizada, sobretudo na chamada “cultura *Google*” ou a partir de programas de tradução instantânea, por exemplo); f) domínio imagético, presente, sobretudo, quando se constroem imagens mentais a partir do poema; g) domínio de estratégias lúdicas, fazendo com que o leitor se localize dentro de um jogo em que a sua mobilidade depende tão somente de se relacionar com as palavras. Esses domínios se desdobram em outros, todos eles bastante valorizados nos dias de hoje – alguns, promovidos à condição de “inteligência” específica (GARDNER, 1995). Para ajustar tais considerações aos tempos de hoje, pode-se falar não em domínios, mas em habilidades específicas. Ilustramos, em seguida, passos para o tratamento de um poema complexo, associado à literatura adulta (“Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto):

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apunha cada grão que ele
e o lance a outro; de um outro galo

que apunha um grão que um galo antes
n o lance a outro; e de outros galos

que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo,

para que a manhã desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em teia, entre todos,

e se erguendo também, onde outros todos,
se entrecido para todos, no todo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, todo é um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.



Tecendo a manhã

Um galo não manhã:
ele precisará de galos.
De um que esse grão que
e o a ; de um outro

que um que um galo
e o a outro; e de galos

que com galos se
os fios de de seus de galo,

para que a desde uma tênue,
se vá , entre os galos
E se em , entre todos.

e se erguendo , onde todos,
se para todos, no
() que plana de armação.
A manhã, de um tão aéreo
que, tecido, se por si: luz



Tecendo a manhã

Um galo
ele precisará
De um que
e o lance a

que apunha
e o lance

que com muitos
os fios

para que a
se vá tecendo,
E se encorpando

E se erguendo
Se entrecido
(a manhã)
A manhã,
que, tecido,

Tecendo a manhã

Toce
Tecendo
Teia
Tala
Tunda
Tuldo
Toldo
Tecido



Fonte: MELO NETO, João Cabral. Tecendo a manhã (A educação pela pedra). In: OLIVEIRA, Marly de (Org.). Obra Completa. 1. reimpr. da 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 345. volume único.

Nas ilustrações acima, o poema é mostrado ao leitor de diferentes maneiras: a) na sua versão integral; b) em versões em que faltam palavras-chave; c) em versão em que aparecem apenas as palavras iniciais dos versos; d) em versão em que aparecem apenas os verbos principais; e) em versão em que se representa o poema em desenhos. Outras versões poderiam ser apresentadas, como em gestos feitos pelo professor. Em todas elas, destacam-se os esforços para a *memorização* e para a *compreensão*, atitudes essenciais para a *identificação*, a *construção de imagens* (os próprios alunos podem representar o poema por imagens, durante o processo de apropriação) e a *imaginação*.

Um cuidado a ser tomado é o de não obrigar os alunos a decorar o poema (qualquer tipo de texto, aliás). A duração do processo depende do nível de atenção e da satisfação das crianças com a atividade, atravessada pelo aspecto lúdico. Aproximar o leitor da poesia a partir da leitura e do desafio de dar vida ao texto parece mais instigante do que colar o texto do poema numa parede da sala de aula ou promover a leitura coletiva dos versos. Não se pretende ainda fazer com que o aluno se depare com textos complexos e de difícil compreensão na fase de alfabetização. Daí o cuidado com a escolha de poemas: para crianças que estão aprendendo a ler, poemas que enredam narrativas claras, com ritmo e harmonia bem determinados podem dialogar com maior facilidade com os jovens leitores.

É comum nos depararmos (e nos impressionarmos) com crianças pequenas que conseguem decorar escalações de times de futebol ou letras de músicas que tocam no rádio (sobretudo aquelas tocadas à exaustão, afinadas com os interesses da indústria da música de consumo). Esse exercício é pertinente para estimular as crianças quanto à sistematização de ideias e para se situarem e a participarem do mundo em que vivem. Um poema como “Tecendo a manhã”, por seu turno, uma vez compreendido, concentra elementos que permitem revisitá-lo sempre: os galos serão outros; a manhã, idem; o encontro dos galos ou a significação do poema dependerá do momento em que forem pensados. O *hit* musical ou a escalação do time de futebol não oferecem essa possibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M. Livre de jeunesse: produit, lecture ou littérature? In: ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M. **La littérature d'enfance et de jeunesse**: Etat des lieux. Paris: Hachette Junior, 1988.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KÜGLER, H. Lernen – Kommunizieren – Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen rabrauch einiger Schlüsselbegriff der Literatur-didaktik. In: PAYRHUBER, F-J.; WEBER, A. **Literaturunterricht heute**: warum und wie? Tradução de Carlos Fantinati. Freiburg: Herder, 1978.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ZANCHETTA Jr., J. Uma situação de leitura de narrativa por imagens na sala de aula. In: FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.