

Falar sobre livros

A metaliteratura em uma sala de primeiro ano

Talking about books

Metaliterature in a first grade classroom

No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida.

E é urgente sobretudo, aprender a conversar.

Yolanda Reyes

Daniela Silvério Ceron Mariano, pedagoga formada pela Faculdade de Educação da USP, professora do 1º ano do Ensino Fundamental 1 do Colégio Santa Cruz e aluna da primeira turma da pós-graduação *Livros, Crianças e Jovens: Teoria, Mediação e Crítica* do ISE Vera Cruz.

Contato: daniceron@hotmail.com

Resumo

Ao darmos voz e escuta a pequenos leitores constatamos que crianças entre 6 e 7 anos são capazes de elaborar um pensamento crítico a respeito da literatura. Enriquecer as rodas de conversa sobre livros, falando sobre a vivência literária e sobre o objeto lido, amplia o repertório individual e coletivo, deixando de lado o “gostei porque é legal”, comumente ouvido pelos professores. Sair do lugar comum, criando oportunidades de diálogo e, na mediação, fazer uso da metaliteratura torna o aprendizado dos alunos mais interessante, culturalmente mais rico e desenvolve um certo campo comum sobre as leituras. Essas e outras questões experienciadas em uma sala de aula de primeiro ano serão abordadas neste artigo.

Palavras-chave: Metaliteratura. Literatura para infância. Livros e criança. Falar sobre livros. Literatura em sala de aula.



Abstract

When we give voice and we listen to small readers we find that children between 6 and 7 years old are able to develop critical thinking about literature. Enriching the conversation circles about books, talking about the literary experience and about what was read expands the individual and collective repertoire, leaving aside the common phrase “I liked it because it is cool”, commonly heard by teachers. Leaving the commonplace, creating opportunities for dialogue, and making use of metaliterature when mediating makes students’ learning more interesting, culturally richer and develops a certain common sense about reading. These and other issues experienced in a first grade classroom will be addressed in this paper.

Keywords: Metaliterature. Childhood literature. Books and children. Talking about books. Literature in the classroom.

Andando entre livros

Ampliar o repertório leitor das crianças, oferecendo uma gama variada de textos literários dentro da sala de aula, foi a primeira decisão tomada pela dupla de professoras de um colégio particular na zona oeste de São Paulo, em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental 1 (alunos de 6 e 7 anos), estudantes que estão, desde muito cedo, imersos no universo da leitura e da escrita e em pleno processo de alfabetização, fatores favorecedores da proposta.

Parodiando Teresa Colomer em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, as crianças ficaram mais próximas dos livros, que foram expostos em diversos locais da sala, permitindo que caminhassem entre eles e fizessem uso da leitura em momento diversos: mesas, janelas, cantinhos no chão, murais e armários se tornaram expositores, despertando o olhar curioso das crianças em meio a tantos títulos. O acervo da classe foi composto por livros trazidos pelas crianças e pelas professoras, assegurando a regulação do nível de qualidade das leituras.

Antes de pensar em qualquer tipo de programação ou de atividade, vale a pena deter-se para refletir sobre os aspectos nos quais se espera que [as



crianças] sejam mais competentes, ou seja, mais capazes de interpretar as obras literárias que leem... (COLOMER, 2007, p. 63).

Por isso, além de aumentar a quantidade de obras disponíveis e em meio a várias atividades, os alunos tiveram oportunidade de ler textos variados para que sua leitura fosse se tornando cada vez mais fluente.

Uma das metas era que as crianças usassem palavras especializadas para falar sobre as obras, já que os pequenos aprendem rapidamente o que é um título, um personagem, um conto ou um poema, uma comparação ou um personagem secundário. De acordo com Colomer (2007), todos esses termos, pelo trânsito das crianças como leitores de textos literários, já são familiares (ou intuídos), mas é preciso que se tornem saberes explícitos. O papel das mediadoras foi o de torná-los visíveis, levando os alunos a entender como funcionam e por que estão ali. O acesso ao objeto foi um primeiro passo e, para que essa aprendizagem ocorresse, seria fundamental mediar as leituras, aproveitando esses momentos para ampliar o repertório e o vocabulário literário. Para esse fim, situações em que os alunos falem sobre suas impressões, a partir de leituras realizadas em comum (leituras compartilhadas ou leituras em voz alta, realizadas por uma das professoras) ou dos livros escolhidos pelas crianças, eram imprescindíveis.

Se deixamos que falem sobre os livros e se os ouvimos, poderemos saber também se usam, realmente, os conceitos e as palavras que lhes foram dadas para interpretar suas leituras ou se esse é um conhecimento reservado unicamente para a prova. Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola. É o que permite que as crianças possam julgar os contos lidos a partir de análises realmente literárias (COLOMER, 2007. p. 66).

Segundo a autora, “o texto literário tem a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (idem, p. 27). Em função disso, as professoras também tiveram a preocupação de garantir o diálogo entre indivíduos e cultura, procuraram que os alunos fizessem uso da literatura para comparar-se a si mesmo com um “horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo” (idem), ou seja, proporcionar a troca de saberes com o propósito de ampliar a cultura individual,



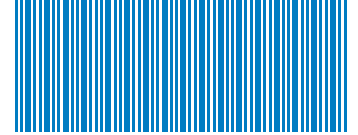
a fim de que as crianças possam utilizar esses conhecimentos cotidianamente e não ater-se somente à teoria literária como finalidade em si. O trabalho escolar sobre as obras orientou-se, pois, para a descoberta de um sentido global, permitindo o uso da literatura como ferramenta para entender o mundo.

É importante mostrar logo às crianças que isto é possível, que existe alguma forma nova de apreciar um texto, que nem sempre se justifica porque “é divertido” ou porque é “como se você o estivesse vivendo”. Lamentavelmente a experiência nos diz que a leitura dos professores, inclusive, se limita com frequência a essas formas mais acessíveis. Muitos deles, por exemplo, reagem de modo positivo ao serem postos diante de imagens estereotipadas e melosas e rechaçam ilustrações experimentais ou em branco e preto. É necessário que os docentes saibam analisar e avaliar os livros que oferecem outras formas de fruição para que possam levar as crianças a descobrir prazeres que exigem maior elaboração. (COLOMER, p. 69).

Além da necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, as mediadoras tornaram-se um importante modelo para a turma. A forma como a leitura foi valorizada fez com que percebessem que existem diferentes maneiras de organizar as aprendizagens escolares e que há uma gama de funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola. Assegurando um espaço de leitura individual na classe, as professoras deram a oportunidade de ler a todos os alunos: aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam durante os minutos destinados a realizar as tarefas escolares.

A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto “ensine” a ler, tal como expusemos anteriormente. É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores, aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhes parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará? (COLOMER, p. 125).

À medida que as crianças vivenciavam a rotina de leitura proposta, as professoras puderam constatar o desenvolvimento da construção compartilhada do significado, além da constatação de que falar sobre livros, de maneira qualificada, com as pessoas que nos rodeiam é uma das atividades mais efetivas de estímulo à leitura e à formação de leitores. Compartilhar as obras com



outras pessoas torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros, permitindo experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que cada aluno se sentisse parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Então, se o acesso à leitura implica em fazer entrar em jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade. Não se trata, pois, de abandonar os alunos ao desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação empobrecidamente incomunicável, a uma constatação empírica de se o efeito da leitura foi prazeroso ou não, através do acréscimo de perguntas do tipo: “Você gostou? Por quê? O que você mudaria?” (COLOMER, p. 146).

Assim como os adultos, as crianças não lerão do mesmo modo se sabem que terão que emitir opiniões sobre um texto. E é muito provável que elas ainda não saibam traduzir naturalmente, em palavras, nem suas impressões, nem sua opinião, recorrendo a frases tópicas e pouco elaboradas, chegando a ter aversão a esse tipo de solicitação frente aos colegas. A mediação exige uma delimitação de objetivos, uma sequência e uma programação específica dos conteúdos literários que almejamos ensinar aos alunos. De acordo com Colomer (2007), há duas perguntas centrais que o mediador precisa ter em mente ao planejar as conversas literárias: O que deve saber qualquer pessoa sobre literatura em nossa sociedade? O que deve saber em relação a seu uso e a seu nível conceitual?

Nesse sentido, as professoras criaram momentos em que, além de envolver-se com a leitura, os alunos, em diálogo com os colegas, pudessem responder a suas perguntas, opor-se, recomendar, recordar coletivamente, oportunidades essas em que o uso da metalinguagem ocorria ao mesmo tempo que a construção de sentidos mais elaborados para seus discursos sobre os livros.

...não é fácil escrever, nem expressar-se, tampouco traduzir em palavras um mundo interior para comunicar a outros seres humanos, que têm, por sua vez, mundos interiores próprios, uma mínima parte do que queremos. E, do mesmo modo, pode não ser fácil para o leitor penetrar nesse mundo de palavras, nessas marcas deixadas por outro em um papel depois de um processo de criação árduo e complexo. De onde surgiu, então, esse consenso escolar que obriga todos a sublinharem a mesma coisa em um mesmo parágrafo de um conto, a entenderem rapidamente as mesmas



ideias principais e a enxergarem todas as obras a partir de um mesmo ponto de vista? (REYES, 2012, p. 21).

Provou-se, ao longo das décadas, que ler literatura não transforma o mundo, mas sabemos que pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro de nós mesmos contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento individual e dos outros. Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação dos sentimentos. Não somente para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais” (REYES, 2012).

O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história (REYES, 2012, p. 28).

Por isso, a fala das crianças é essencial na mediação. Uma fala habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios, “no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra” (BAJOUR, 2012, p.20).

A manifestação da palavra, do silêncio e dos gestos que o encontro com os textos suscita nos estimula a dar e escutar a palavra sobre o lido, objetivando o pensamento, tornando-o visível para si mesmo e para outros. “É como escrever a leitura em voz alta e como se outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem” (idem, p. 22). Conversar sobre o texto lido sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si.

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária... aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. A escuta não resulta da manifestação coletiva do dizer de cada um. Não é questão de que todos tenham a palavra caso esta acabe no burburinho da autocomplacência.



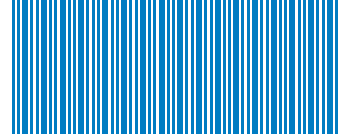
Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesmo e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona (REYES, p.24).

A palavra compartilhada implica, ao contrário, que aceitemos o outro em sua diferença e estejamos dispostos a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concordemos com ela. “Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (idem, p. 25).

Portanto, a escuta dos professores precisa nutrir-se de leituras e saberes sobre como se dá essa construção de mundo com palavras e imagens para que os alunos progridam na arte do falar sobre livros. Para isso, faz-se imprescindível iluminar-se com teorias, pois para reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos se torna necessário possuir saberes teóricos por parte do mediador (idem). Fazer também uma seleção criteriosa dos textos que serão oferecidos no encontro social de leitura literária, e escolher textos “vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (idem, p. 27).

Assim, torna-se possível falar dos textos de forma profunda e crítica, valorizando os modos pelos quais cada leitor se refere ao contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais etc. Aproveitando essas descobertas para colocar em diálogo algumas denominações técnicas. “A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos” (idem, p. 41).

Sendo assim, dar acesso a obras de qualidade e favorecer o diálogo entre os leitores faz parte do papel do mediador, que além de pensar nos textos com antecedência, imagina perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, antecipando a cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. O que podemos antecipar é a riqueza dos diálogos e a capacidade das crianças em falar sobre livros, trazendo a metaliteratura para dentro da sala de aula.



REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. O valor da escrita nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar*. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

Recebido: 09/01/2020

Aceito: 10/10/2019

