

O MEDIADOR DO TEXTO LITERÁRIO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM CRIANÇAS

Cláudia de Oliveira Daibello¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do papel do mediador na leitura de textos literários como um leitor mais experiente, que atua no sentido de favorecer as trocas entre os leitores, de contribuir para ampliar a compreensão do texto e de proporcionar um ambiente de escuta das diferentes leituras, fortalecendo o vínculo entre os leitores e a experiência com o texto literário. O artigo também apresenta trechos de uma experiência de leitura realizada com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental, demonstrando possibilidades de mediação em uma situação escolar.

Palavras-chave: Leitura de literatura; Mediação de leitura; Práticas de leitura; Ensino Fundamental; “O carneirinho que veio para o jantar”.

The mediator role in Reading of literary texts in the early years of elementary school

Abstract: This article aims to discuss the importance of the mediator role in reading of literary texts as a more experienced reader who acts to favor exchanges between readers, to contribute to broadening the understanding of the text and to provide an environment for listening to different readings, strengthening the bond between readers and the experience with the literary text. The article also presents parts of a reading experience performed with 2nd grade students, showing possibilities of mediation in a school situation.

Keywords: Literature reading; Reading mediation; Reading practices; Elementary School; “The lamb who came for dinner”.

¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR; Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas; Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Formação de Professores ALLE-AULA/UNICAMP. (claudiadaibello@yahoo.com.br)

² Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Faculdade de Educação; Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte – DELART; Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Formação de Professores ALLE-AULA/UNICAMP. (cbometto@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, socializamos reflexões iniciadas em uma pesquisa de doutorado³ que tematizou possibilidades de leitura na escola como experiência pessoal, com foco na formação do leitor de literatura. A produção de dados mostrou-se bastante ampla na época e o recorte de fragmentos para a tese em questão tornou-se necessário. Os demais dados produzidos foram arquivados para posterior análise em artigos científicos, o que ora realizamos para esse dossiê⁴.

Nos limites deste texto, discutiremos a especificidade da leitura do texto literário, compreendendo-a como uma prática que ultrapassa os elementos funcionais do texto e que envolve aspectos como o gosto pessoal e a apreciação estética. Apresentaremos uma experiência de leitura com crianças, partindo do pressuposto de que as construções de sentido são ampliadas por situações de mediação intencionais e planejadas, nas quais os sujeitos exercitam a escuta e partilham compreensões.

A prática aqui abordada analisa uma experiência de mediação de um livro literário vivenciada em sala de leitura com crianças de 2º ano em uma escola pública de Ensino Fundamental. Na perspectiva assumida, concebemos a leitura como prática cultural, portanto, uma prática que se constrói nas relações e que se molda nos contextos concretos nos quais ocorre, o que nos leva, também, a defender a importância da escola como forma de garantir às crianças acesso a livros e a práticas significativas de leitura que possam contribuir para a formação do leitor literário, uma vez que, em um país como o Brasil, muitas vezes esse é o único espaço no qual as crianças têm possibilidade de acesso a bens culturais, como os livros.

A ESPECIFICIDADE DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

A leitura de literatura e a formação do leitor literário têm sido teorizadas por diversos autores contemporâneos (BAJOUR, 2012; PETIT, 2013; ROUXEL, 2018, 2015), que buscam compreender as especificidades desse tipo de leitura. As teorias também contribuem para evidenciar o papel do professor (e da escola) como mediador desse tipo de texto e, conseqüentemente, sua

³ Cf. DAIBELLO, Cláudia de Oliveira. **Leitura de literatura como experiência pessoal na escola**: possibilidades de práticas em sala de leitura. 2020. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

⁴ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CAAE nº 20442219.4.0000.8142.

importância na formação de leitores capazes de compreender textos que convidam à apreciação estética, à multiplicidade de sentidos e a uma leitura para além de aspectos funcionais.

Esse é, sem dúvida, um grande desafio que se coloca para a escola, que se encontra, ainda, cercada por questões relacionadas à qualidade dos processos de aquisição da leitura e escrita e tantas outras demandas e responsabilidades. Apoiadas em nossa experiência docente e em nossas pesquisas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, estamos convencidas de que o acesso às experiências de leitura de literatura pelas crianças é não somente imprescindível para a formação de leitores competentes⁵ e autônomos⁶, como também uma experiência possível e prazerosa a ser realizada no ambiente escolar.

No contexto das práticas sociais, a leitura de textos literários é geralmente realizada de forma individual e silenciosa, em uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto (e isso permite pular partes, voltar para checar a leitura, ler no próprio ritmo, atentar-se apenas para o que lhe interessa etc.).

Tal característica faz com que a leitura do texto literário e a compreensão que dela deriva seja de difícil recuperação e checagem: por se tratar de um gênero que se lê com objetivos pessoais, a experiência de leitura relaciona-se mais com sentimentos e impressões provocados no leitor do que com uma necessidade de explicar sobre o que se leu. Assim, exceto em situações espontâneas de compartilhar impressões⁷ com outros (possíveis) leitores ou em situações escolarizadas, em que se exige o registro da compreensão do texto, não há nada

⁵ Ao contrário do que pregam as teorias da inteligência e do desenvolvimento humano (abordagens inatistas-maturacionistas) ou as teorias do comportamento e da aprendizagem (ambientalistas-comportamentalistas), ou ainda as de abordagem cognitivista piagetiana, na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski, entende-se que a competência se desenvolve nos sujeitos com base em aprendizagens mediadas por sujeitos mais experientes que com eles compartilham as práticas sociais, no caso, práticas de leitura de literatura. Nessa perspectiva, competências e habilidades são modos de ação/práticas que se constituem baseadas em contextos partilhados.

⁶ Na abordagem assumida, entendemos autonomia não como a capacidade de tomar decisões ou de realizar ações de forma solitária, sem a necessidade dos outros. Ao contrário, entende-se autonomia como autodeterminação de um sujeito que delibera sobre suas ações com base nas relações com os muitos outros que com ele compartilham práticas sociais. Autonomia não é um conceito entendido como espontâneo, inato, mas construído culturalmente de acordo com as ações dos sujeitos em suas interlocuções no mundo.

⁷ A espontaneidade dos sujeitos, na perspectiva assumida, se produz no movimento (inter)discursivo, na relação com o outro, em práticas intersubjetivas culturalmente construídas no decurso da história, pela mediação da linguagem.

na experiência de leitura literária que provoque a necessidade de demonstrar ou verificar a compreensão sobre o lido.

Além disso, em se tratando das produções literárias para crianças, em geral, as imagens são um componente fundamental da obra, exigindo uma leitura que também contemple aspectos como as ilustrações, o formato e as cores que, na produção contemporânea, compõem os sentidos possíveis da narrativa.

Na escola, ao contrário, as situações de leitura do texto literário são frequentemente realizadas de forma coletiva, em voz alta pelo professor ou pelos alunos e, quase sempre, há situações em que se conversa sobre o lido ou em que se busca socializar possíveis compreensões sobre o texto (sendo estas geralmente consensuais, unívocas e, além disso, circunscritas ao texto verbal).

Tais situações didáticas podem restringir-se a simples cumprimento de protocolos e à realização de tarefas escolarizadas, como é o caso das atividades de interpretação, ainda tão frequentes nos livros didáticos, constituídas por perguntas e respostas e que, geralmente, abordam os aspectos explícitos do texto lido e a recuperação de informações do enredo.

Elas podem por outro lado, ser oportunidades riquíssimas de conversa sobre o lido, em um ambiente no qual prevaleçam a escuta e a confiança e no qual os leitores se sintam estimulados⁸ e confortáveis para compartilhar diferentes compreensões sobre um mesmo texto, com base em múltiplas leituras. Consequentemente, os sujeitos podem ampliar sua compreensão ou até mesmo olhar para o texto sob outras perspectivas.

Importante considerar ainda que, em um país como o Brasil, em que a escola representa muitas vezes a única possibilidade de acesso a bens culturais como os livros, além de caracterizar-se como um espaço-tempo fundamental para a inserção das crianças em práticas sociais valorizadas culturalmente, como o caso da leitura, defendemos a importância da vivência de experiências variadas com o texto literário, de maneiras mais significativas, que favoreçam a experiência de leitura literária.

⁸ Na perspectiva histórico-cultural, estímulo pode ser entendido como sendo um impulso externo por meio da apresentação de um signo (objeto cultural) mediado por atividade que permite reflexão, utilização e ou reprodução dos usos e das finalidades nele fixados ao longo da história, a fim de promover a apropriação da cultura pela aprendizagem mediada na (inter)ação entre sujeitos.

Com esse foco, as conversas sobre o texto literário são possibilidades didáticas com potencial de contribuição para a formação do leitor literário que, como bem afirma Loyola (2013), é uma prática que se diferencia de quaisquer outras práticas de leitura:

Entre formar um leitor e formar um leitor literário há uma grande diferença. Um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas o mesmo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidades, etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma obra literária. A apreensão do gesto literário supõe predisposição e movimento interno específicos, que exigem do sujeito sua imersão na complexidade e na superação de uma dificuldade inicial para compreender um discurso de exceção. (LOYOLA, 2013, p. 115).

Nesse sentido, entendemos a prática de mediação de leitura como aquela conduzida por um leitor, em geral mais experiente que os demais, e que atua no sentido de, intencionalmente, criar possibilidades de trocas entre os leitores, contribuir para ampliar e aprofundar a compreensão do texto, destacando questões que poderiam passar despercebidas (como aspectos estéticos da linguagem, intertextualidade, dados sobre o contexto de produção), e favorecer um vínculo entre os leitores e a experiência de leitura. Afinal, a leitura do texto literário e a formação desse tipo de leitor está fortemente relacionada às experiências afetivas em torno dessa prática.

Falar sobre um texto é, de certa forma, voltar a lê-lo, e a conversa pode ser muito reveladora sobre como nos relacionamos com aquela leitura, de que maneira aquele texto nos tocou, o que pensamos sobre ele. Quando conversamos sobre uma leitura, nos apropriamos dela de outra maneira, reconhecemos seus efeitos em nós (...) a conversa com outros leitores também possibilita novas construções de sentido. Por meio de conversas, trocas de impressões sobre o texto – que incluem fragmentos de ideias, sensações, associações – podemos ampliar nossa relação com ele, expandir sentidos, dialogando com os olhares de outros leitores. (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 83).

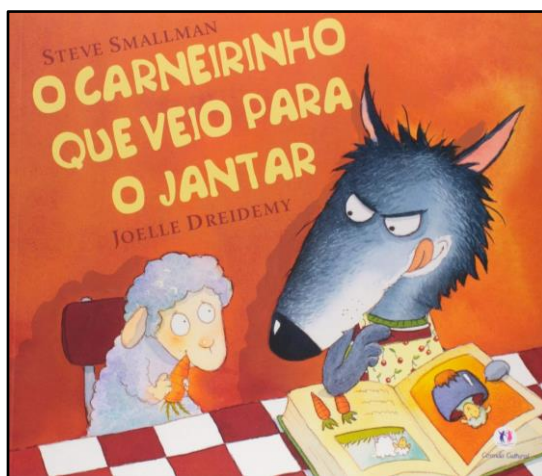
Assim, a ideia de mediação do texto literário, na forma como a concebemos, se relaciona a um ler “com” e não “para” o outro, envolvendo os leitores e criando um espaço de escuta e de aceitação da multiplicidade de leituras que, por meio de diálogo e de debates interpretativos, pode levar a compreensões mais aprofundadas sobre o texto. Essa concepção colabora para que o leitor

entenda seu próprio percurso de leitura sem, contudo, recusar os espaços de abertura do texto literário e a margem de liberdade do leitor na reconstrução de suas impressões sobre o texto.

REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Com base nas premissas apresentadas, compartilhamos a seguir uma experiência de mediação realizada em sala de leitura com alunos de 2º ano em uma escola pública de Ensino Fundamental. O livro em questão é intitulado “O carneirinho que veio para o jantar”⁹ e foi escolhido pelas crianças entre um conjunto de livros disponíveis na sala de leitura e pré-selecionados pela professora mediadora. A obra mostra, já na capa, um carneirinho que aparenta ser inocente e indefeso, diante de um lobo que o olha com ares de más intenções, como se pode ver na figura 1 a seguir:

Figura. O carneirinho que veio para o jantar (Capa)



Fonte: Acervo pessoal

A mediadora inicia mostrando a capa do livro para as crianças e destacando o título do texto:

Criança 1: Eu acho que esse livro deve ser legal!

⁹ SMALLMAN, Steve. **O carneirinho que veio para o jantar**. São Paulo: Ed. Ciranda Cultural, 2013.

Mediadora: Esse livro se chama “O carneirinho que veio para o jantar”. Por que você acha que ele pode ser legal?

Criança 1: Porque eu acho que isso aí é uma armadilha, porque tem um carneirinho e o lobo...

Observa-se que, em se tratando de um ambiente de escuta e acolhimento, em que as crianças se sentem à vontade para se expressar e compartilhar suas impressões, uma das crianças manifesta sua expectativa positiva em relação à leitura, antes mesmo do livro ser apresentado. A mediadora então questiona o motivo dessa opinião, propondo uma pergunta aberta, que não tem uma única resposta correta (Por que você acha que ele pode ser legal?), e que convida a criança a pensar sobre suas impressões enquanto leitor.

Essa pergunta conduz a criança para a elaboração de hipóteses sobre a história, fazendo uma leitura sobre possíveis características dos personagens: “tem *um* carneirinho” – personagem cujo nome no diminutivo e aparência na ilustração remete à fragilidade, “e o lobo”, figura já conhecida, indicado na fala da criança pelo artigo definido que precede o nome, o que a faz supor se tratar de uma armadilha para o primeiro personagem. Isso porque, nos contos tradicionais, geralmente os lobos são malvados e comedores de crianças (como em Chapeuzinho Vermelho; Os três porquinhos; O Lobo e os Sete Cabritinhos, dentre outros, tal como poderemos observar adiante na argumentação das crianças).

A mediadora segue incentivando o aluno a justificar sua opinião, o que mobiliza outras crianças a participar da interlocução, ampliando o debate em torno da hipótese levantada pela primeira:

Mediadora: Uma armadilha? Como assim?

Criança 1: Porque o lobo pode querer comer o carneirinho...

Criança 2: O carneirinho pode ser o jantar...

Criança 3: É, em vez de ser o convidado ele pode ser o jantar...

Mediadora: Uhm... o lobo pode querer jantar o carneirinho, é isso?

Criança 2: É, almoçar ou jantar!

Mediadora: Ah! O nome “que veio para o jantar” pode querer dizer que o carneirinho vai ser o jantar e não que vai ser o convidado, é isso que você quer dizer?

Criança 2: É!

Com base nessa hipótese estabelecida pelas crianças, a mediadora prossegue a conversa, ora checando a compreensão, ora abrindo espaço de escuta a fim de que outras crianças completem ou ampliem as percepções a partir do

destaque feito. Nesse espaço, os pequenos leitores estabelecem relações entre a informação verbal (título da história) e a linguagem visual (a caracterização dos personagens na ilustração da capa):

Criança 3: É que o lobo pode querer jantar o carneirinho, porque ele está de olho no carneirinho.

Criança 2: É verdade! Olha a língua dele, aqui! (Aponta para a ilustração da capa, na qual o lobo olha para o carneirinho salivando).

Criança 4: Ele está assim, lambendo os lábios (imita a ilustração do livro).

Remetendo a aspectos da ilustração, as crianças percebem o duplo sentido proposto pela capa do livro, cujo título representa uma situação amistosa (um convite para um jantar) enquanto outros elementos apontam para uma armadilha (o convidado ser o próprio jantar). As crianças observam, ainda, a expressão agressiva do lobo (“está de olho”, “olha a língua dele”), e a postura indefesa do carneirinho, bem como atentam para detalhes, como a ilustração do livro de receitas nas mãos do lobo:

Mediadora: É, pode ser que ele convidou o carneirinho para jantar, mas, na verdade, é uma armadilha... pra jantar o carneirinho?

Criança 3: Sim, porque ele tem um livro com uma receita de carneirinho!

Mediadora: É mesmo! Olha só o que a colega observou! O lobo está com um livro de receitas na mão e nesse livro tem uma figura de carneirinho dentro de um caldeirão!

Nota-se que, nesse caso, as próprias crianças destacam o que estão lendo das informações verbais e visuais da capa referenciando-se, além das informações da própria obra, em elementos de outras histórias que compõem seu repertório leitor e que justificam suas hipóteses, tal como apontado anteriormente, cabendo à mediadora esclarecer algumas falas e promover o espaço de escuta.

Em outras situações, no entanto, pode ser necessário formular perguntas que incentivem essa participação, destacando aspectos que podem não ser percebidos pelas crianças (nesse caso, algumas perguntas possíveis poderiam ser, por exemplo: há algo que chama a atenção de vocês nessa imagem? O que vocês observam nesse lobo? E nesse carneirinho?), sempre abrindo espaço para a participação e incentivando que justifiquem suas impressões.

Em ambas as hipóteses, o mediador é aquele que se pergunta sobre o livro em parceria com os alunos: ele não dá as respostas, mas incentiva as perguntas e a leitura da obra com um olhar atento e curioso. As respostas precisam ser dadas pelo texto ou, caso não sejam, devem promover o debate entre os leitores para que eles possam perceber quais aspectos autorizam determinadas leituras ou, ao contrário, impedem que algumas suposições se sustentem.

Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos. Quando o professor recorre ao próprio texto para que seja ele a responder às novas perguntas ou, mesmo que as deixe em aberto, estará indicando aos leitores o caminho para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam. (BAJOUR, 2012, p. 68).

Ainda observando aspectos da capa do livro, uma das crianças destaca uma possível relação de intertextualidade entre a história do livro e outro conto clássico, que a ajuda a justificar as hipóteses que estão sendo levantadas sobre a obra. Ela é logo seguida por outras crianças, que se lembram de histórias que reforçam seus argumentos:

Criança 5: E tem a história dos sete cabritinhos...

Criança 1: E o lobo e os três porquinhos!

Mediadora: Ah... esse livro nos lembra essas histórias?

Criança 3: E Chapeuzinho Vermelho...

Criança 2: E na Chapeuzinho o lobo é perigoso.

Mediadora: Entendi, o lobo é sempre perigoso nessas histórias, por isso a gente fica na dúvida do que quer dizer “que veio para o jantar”, né?

Criança 4: Eu acho que essa história é como a dos cabritinhos porque pela capa parece que o lobo fez uma armadilha pra ele mesmo jantar o cabritinho!

Mediadora: Será? Vamos ler pra descobrir? (Abre o livro).

Observa-se que, no caso dessa obra, a relação estabelecida pelas crianças com outros contos clássicos que têm os mesmos personagens é bastante pertinente e, inclusive, confirmada no início da narrativa, quando o lobo elabora diversas estratégias para preparar o carneirinho para o jantar.

Principalmente em relação ao lobo, por se tratar de um personagem comum nas histórias infantis, podemos dizer que a aproximação feita pelas crianças não é fortuita, mas foi certamente pensada pelo autor, o que mostra a coerência da escolha de leitura feita por elas. Ainda assim, a mediadora, em vez de confirmar a hipótese das crianças, as convida à leitura do livro.

No decorrer da leitura, há poucas intervenções. Em algumas páginas, há pequenas pausas, oferecendo um tempo para que observem as ilustrações. Em algumas dessas ocasiões, há comentários de aspectos que chamam a atenção, não necessariamente relacionados a questões centrais da narrativa. A mediadora, nesses momentos, possibilita um espaço de escuta das crianças:

Criança 1: Olha as meias dele! (Observa a ilustração na primeira página. A mediadora faz uma pausa e depois continua a leitura).
(...)

Mediadora (lendo): “O lobo correu em direção à floresta escura, chamando: Carneirinho! Carneirinho!”

Criança 1: Olha, ele saiu de meia! (Ri).

Mediadora: (Ri) Ih... por que será? (Faz uma breve pausa e continua a leitura).

Apenas na décima quarta página, próximo do meio da história e na qual há um ponto de virada da narrativa, é que acontece a primeira intervenção:

Mediadora (após ler o trecho): “O carneirinho parou de soluçar, acomodou-se debaixo do queixo peludo do lobo e logo adormeceu.” Pergunta: O que será que vai acontecer?

Até esse momento, as ações do lobo, narradas no texto verbal e nas imagens, ocorriam no sentido de preparar o carneirinho para o jantar. Nesse ponto, embora o texto ainda não revele o que vai acontecer, na ilustração (Figura 2) que ocupa toda a página direita já se pode perceber a mudança de expressão do lobo:

Figura. O carneirinho que vaio para jantar (p. 15)



Fonte: Acervo pessoal

Esse é um ponto importante na mediação para chamar a atenção das crianças para as mudanças no personagem que se revelam nas imagens: o formato das sobrancelhas, os olhos que demonstram empatia, a boca que esboça um sorriso, bem como a postura de confiança e de aconchego que demonstra o carneirinho e que antecipam o rumo da narrativa.

Apesar dessa indicação da imagem, vê-se que algumas crianças ainda permanecem apegadas a sua primeira hipótese, que só começa a ser colocada em questão na página seguinte:

Criança 1: Eu acho que ele vai comer o carneirinho!

Criança 2: Eu também!

Mediadora: Será? (Faz uma pausa e depois continua a leitura). “Então ele respirou fundo, fungou... o carneirinho tinha um cheiro tão... tão... delicioso!” (Nova pausa para que as crianças observem a ilustração).

Criança 1: Ele vai comer o carneirinho!

Criança 2: Eu acho que não!

A mediadora não confirma nem contesta as hipóteses das crianças e, em vez de tomar partido na argumentação, faz nova pausa antes de prosseguir com a leitura:

Mediadora: “Oh! – Grunhiu o lobo – Se eu o devorar depressa vai ficar tudo bem! Ele estava prestes a engolir o carneirinho quando...” (Pausa da mediadora antes de virar a página).

Criança 1: Alguém chegou!

Mediadora: “O pequeno acordou e deu um grande beijo na bochecha do lobo. Smack!”
(Risos de todos)

Mais adiante, há outra intervenção, dessa vez para checar a compreensão das crianças:

Mediadora (lê o trecho com uma entonação de suspense): “O lobo tampou as orelhas e ficou cantarolando até não ouvir mais as batidas na porta. Finalmente, o silêncio!” (Faz uma pausa) Por que será que ele mandou o carneirinho embora?

Criança 3: Porque senão ele ia devorar ele...

Criança 2: É, ele ia!

Em outro ponto, novamente a mediadora chama a atenção para a ilustração:

Mediadora: “Em seguida, deu um salto e abriu a porta. O carneirinho não estava lá.” Olha a cara do lobo! Que será que ele está pensando?

Criança 1: Ele tá com medo... que o carneirinho fique com frio...

Mediadora: Será que ele está arrependido? (Faz uma pausa e prossegue a leitura).

Ao concluir a leitura, a mediadora incentiva as crianças a retomarem as hipóteses iniciais sobre a narrativa, compartilhando em seguida sua opinião:

Mediadora: Vocês gostaram? Foi como vocês pensaram?

Criança 3: Ah, não, porque parecia que o lobo ia comer ele.

Mediadora: E o que será que fez o lobo mudar de ideia?

Criança 2: Ele gostou do carneirinho, ficou amigo dele.

Mediadora: Por isso resolveu comer uma sopa de vegetais, né? E o que será que fez a gente pensar que nessa história o lobo ia comer o carneirinho?

Criança 1: Ah, porque sempre o lobo faz essas coisas nas histórias.

Criança 2: E porque a cara dele era de quem tava com fome.

Mediadora: Ah... em qual página você achou isso? (Vai folheando o livro das últimas páginas para as primeiras).

Criança 2: Aí, oh! Porque ele tava com a língua assim!

Mediadora: É, realmente, nessa imagem o lobo estava lambendo os beiços, né? Vocês concordam que parece estar com fome?

Várias crianças: Sim!

Mediadora: Acho que a gente pode dizer que essa história surpreendeu a gente, né? Sabe que eu adoro essas versões dos contos clássicos que são diferentes? Sempre que eu vejo um desses livros que tem uma outra versão de uma história que a gente conhece eu fico com vontade de ler! E eu tenho vários! Se vocês quiserem eu posso trazer outros para vocês, o que vocês acham?

Nesse contexto, as impressões e hipóteses iniciais das crianças são retomadas, não como uma forma de apontar uma compreensão equivocada, que precisa ser corrigida, mas como parte do próprio jogo literário proposto pela narrativa, e que é assumido pelos leitores – tanto crianças como mediadora – como um aspecto da experiência de leitura:

[...] o erro de leitura não desqualifica o leitor. Ele se torna objeto de reflexão e lugar de aprendizagem: o sujeito sozinho ou com a ajuda de seus pares, opera um retorno reflexivo sobre seu encaminhamento interpretativo, sobre sua apropriação singular do texto [...]. Outra fonte reside na intersubjetividade que serve então de antídoto: a classe se transforma em comunidade interpretativa e a proposta singular é avaliada, debatida. (ROUXEL, 2018, p. 23-24).

Conforme também afirma Jouve (2013), a confrontação do leitor com sua própria leitura, quando é encorajado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava explícito nele, é uma das dimensões mais impactantes da experiência literária, permitindo compreender quais razões o levaram a fazer determinadas suposições, e se estas foram sugeridas por elementos da obra ou se foram produzidas com base em suas próprias expectativas e experiências.

O QUE APRENDEMOS COM/PELA MEDIAÇÃO DA LEITURA DA OBRA O CARNEIRINHO QUE VEIO PARA O JANTAR?

Pudemos constatar, na experiência relatada, a forma como as observações e os focos de leitura foram encaminhados a partir de aspectos suscitados pela própria obra. Assim, na leitura de um reconto clássico, por exemplo, ou em obras que se apropriam de personagens tradicionais para compor uma nova história, como é o caso dessa obra, faz sentido levantar o repertório dos leitores sobre o texto original ou os personagens característicos e solicitar que façam antecipações e inferências sobre a história que será lida, bem como checar ao final da leitura

se as expectativas foram correspondidas ou frustradas. Já em um texto em que essa relação não esteja estabelecida ou não possa ser presumida pelos leitores, levantar esse repertório seria não apenas desnecessário como também improdutivo.

Como bem afirma Bajour (2012, p. 63), “não existe fórmula única para penetrar nos textos” e as fórmulas repetidas em todas as leituras podem facilmente se converter em prescrições vazias. Ao contrário, os modos específicos de abordar os textos devem partir de chaves de leitura que cada livro sugerir ou de aspectos literários ou estéticos que se queira destacar na leitura.

Enfim, são muitas possibilidades. O professor escolhe alguns caminhos, dependendo do texto, da conversa que deseja propor, considerando que é sempre interessante variar o modo de iniciá-lo, para que algo não se fixe de modo absoluto. Por exemplo, se o professor faz sempre uma associação de leitura com outras histórias, os alunos acabam achando que esse é o único modo de conversar sobre o que leram, quando, na verdade, há diversas possibilidades. É o texto e a maneira como ele nos convoca que pedem uma ou outra abordagem. (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 90).

Entendemos, portanto, que a mediação do texto literário no ambiente escolar deve ser a mais próxima possível de uma conversa que se realiza como prática social entre leitores: que trocam ideias sobre o que leram, compartilham suas impressões sobre o texto, buscam esclarecer dúvidas de compreensão e expressam os modos como a leitura os afeta.

Nesse contexto, conversar sobre o lido possibilita compartilhar formas de compreensão mais elaboradas, perceber como outros leitores constroem sentidos na leitura, além de ampliar seu repertório tanto de obras como de formas de apreciação de textos. Conversar sobre leituras, acompanhado de um mediador mais experiente, permite ainda beneficiar-se da competência leitora de outros para ampliar sua própria capacidade de leitura, oferecendo também possibilidade de compreender textos que, sozinhos, provavelmente não seriam lidos. Como diz Petit:

O que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças - e os adultos - a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. Transmitir suas paixões, suas curiosidades... Dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que dentre todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui

ou de outro lugar, existirão certamente algumas que saberão lhes dizer algo em particular. (PETIT, 2013, p. 29).

Para que isso seja possível, porém, é necessário que essa prática ultrapasse as tradicionais perguntas sobre a opinião do leitor a respeito do texto (se gostou, por que gostou) e evidencie aspectos relacionados à apreciação estética do texto literário, incentivando também uma postura colaborativa entre os leitores com objetivo de ampliar a compreensão e possibilitar a observação de como foram construídos os efeitos proporcionados pelo texto.

Na experiência compartilhada, por exemplo, pudemos constatar como as crianças são capazes de passar rapidamente de um comentário mais geral de apreciação do texto, como: “Eu acho que esse livro deve ser legal!” para um debate produtivo sobre aspectos mais implícitos da obra, baseados tanto na linguagem verbal como na linguagem visual. Pudemos observar também como o papel do mediador é fundamental para incentivar o acesso a essas outras camadas de leitura.

Por um lado, existem os livros. Do outro, os leitores. E, no meio, essas figuras que, em linguagem técnica, são chamadas de “mediadores” – bibliotecários, pais, professores, livreiros, editores – encarregados de promover encontros inéditos e sempre em construção entre um livro e um leitor, particular, de carne e osso. Além das nomenclaturas, qualquer projeto de leitura envolve esses três componentes: o acervo (os livros, os materiais, as palavras), os leitores (ou melhor, cada leitor singular) e o mediador: aquele que promove esses encontros. (REYES, 2017, p. 48).

Concordamos com Carvalho (2014) quando diz que a conversa entre leitores é uma prática que se “aprende e se aprimora” e que, se a escola pretende formar leitores, é também sua função proporcionar às crianças trocas “que possam ressignificar e enriquecer a aproximação, os entendimentos, as associações possíveis que o texto pode propiciar.” (CARVALHO, 2014, p. 5).

Ao mediar ações promotoras de interação e diálogo entre sujeitos, com base no texto literário, é possível promover a apreciação estética e a apropriação de conhecimentos que, por sua vez, sensibilizam pela palavra que encanta e provoca. Nesse sentido, desejamos que o carneirinho venha para o jantar, surpreenda, alimente as experiências de linguagem e contribua para a re(significação) da prática de leitura de literatura no cotidiano escolar, tal qual um banquete que promove a fruição estética e nutre o imaginário do leitor.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Ana Carolina. Que conversa é essa depois da leitura? **Revista Avisalá**. 2014. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisa-la-58/que-conversa-e-essa-depois-da-leitura/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Aline. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. 1ª ed. São Paulo, SP: Panda Books, 2018. 128p.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013. p. 53-65.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 113-124.

PETIT, Michele. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo, SP: Editora 34, 2013. 168p.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

ROUXEL, Annie. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In: **Revista Teias**, UERJ, v. 16, n. 41, 2015. p. 280-294.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. Tradução de Rosiane Xypas. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 20, n. 35, 2018. p. 10-25. Disponível



em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/497/520>.
Acesso em: 18 jan. 2023.

Recebido em 17/04/2023

Aprovado em 11/05/2023