

LER DE NOVO OU LER O NOVO? PRÁTICAS DE LEITURA DE CRIANÇAS NA BIBLIOTECA PÚBLICA

Rafaela **Vilela** – UFRJ

Agência Financiadora: Capes

Resumo

Este trabalho discute a leitura intensiva como uma prática de leitura recorrente na infância. Por que as crianças desejam tão frequentemente ler histórias já conhecidas? Qual o significado e a importância de ler de novo? Trata-se de resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma biblioteca pública localizada em uma metrópole brasileira, com crianças entre 4 e 13 anos. Como estratégias metodológicas foram realizadas observações participantes, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as crianças frequentadoras do espaço. Os estudos de Bakhtin (1995; 2011), Benjamin (1994) e Vygotsky (1993) sustentam as questões teórico metodológicas de pesquisa e embasam as concepções de linguagem e de sujeito. Para as discussões sobre leitura e infância buscou-se interlocução com os escritos de Chartier (1994; 2009), Colomer (2007), Corsino (2010), Larrosa (2002) e Yunes (1995). O trabalho está organizado em três partes: i) considerações sobre a leitura; ii) análises das práticas de leitura das crianças na biblioteca; iii) conclusões sobre a leitura intensiva como um movimento importante de leitura.

Palavras-chave: linguagem, leitura, crianças, biblioteca pública.

LER DE NOVO OU LER O NOVO? PRÁTICAS DE LEITURA DE CRIANÇAS NA BIBLIOTECA PÚBLICA

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo principal conhecer, analisar e compreender as práticas de leitura de crianças em uma biblioteca pública. A pesquisa empírica foi realizada entre os meses de janeiro a julho de 2013 em uma biblioteca estadual, localizada em uma comunidade de uma grande metrópole brasileira, com crianças entre 4 e 13 anos.

Com cinco andares e totalizando uma área de mais de mil metros quadrados, a biblioteca pesquisada exhibe um projeto arquitetônico diferenciado. Possui ambientes amplos, modernos, bonitos e uma proposta que oferece a leitura em diversos suportes, concebendo espaços diferentes para leituras diferentes. Que experiências as crianças constroem na relação com os suportes de leitura disponibilizados pela biblioteca? Que relações estabelecem com o livro e a literatura? Que leituras fazem? De que forma fazem? Essas foram algumas das questões que contribuíram para observar os modos de ler das crianças na biblioteca.

Neste trabalho, escolhemos discutir uma prática de leitura recorrente no encontro entre crianças e livros: a leitura intensiva. Por que as crianças desejam tão frequentemente ler histórias já conhecidas? Qual o significado e a importância de ler de novo? Lugar onde podem escolher o que ler e como ler, a Ludoteca – nome da biblioteca infantil – foi cenário para os fragmentos aqui reunidos. Eventos que apostam no discurso como uma forma de dialogar com o nosso tempo e a nossa cultura. Uma pequena coleção que, além de dizer das escolhas e dos modos de ler das crianças, reafirma a leitura como um ato que envolve compreensões éticas e estéticas da língua e da vida. Fragmentos que afirmam a escolha das crianças em estar em um ambiente em que a literatura se faz presente. Uma literatura que atravessa, afeta, altera e reúne. Uma leitura que parece ser compreendida pelo grupo de crianças não como dever, mas como opção para estar junto.

Os estudos de Bakhtin (1995; 2011), Benjamin (1994) e Vygotsky (1993) sustentam as questões teórico metodológicas de pesquisa e embasam as concepções de linguagem e de sujeito. Para as discussões sobre leitura e infância buscou-se interlocução com os escritos de Chartier (1994; 2009), Colomer (2007), Corsino (2010), Larrosa (2002) e Yunes (1995).

O caminho teórico metodológico escolhido para a construção desta pesquisa qualitativa considera que os sujeitos são constituídos na e pela linguagem, na relação com a cultura e com o outro. Uma linguagem compreendida enquanto enunciação, em que as respostas dos sujeitos são réplicas situadas e marcadas por suas formas de ser e estar no mundo (BAKHTIN, 1995). Compreensões que tecem e são tecidas em teias de significados, simultaneamente individuais e coletivas. A partir dessa perspectiva, que envolve a escuta sobre o que as crianças têm a dizer, reconhecendo-as como interlocutoras que possam falar por si e sobre si, elegemos como procedimentos

metodológicos observações participantes, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as crianças frequentadoras do espaço.

Construímos as reflexões sobre leitura intensiva neste trabalho a partir da análise de dois eventos da pesquisa. Partimos da ideia de evento como um momento irrepetível de interlocução, possível de ser capturado e registrado pelo pesquisador através da observação participante. Uma observação que, de acordo com Freitas (2003, p. 33), se constitui como um “encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social”. Assim, a observação participante é marcada pela alteridade, visto que apesar do pesquisador constituir-se parte do evento observado na medida em que participa dele, é capaz de, através do movimento exotópico, distanciar-se para descrever e revelar textos e contextos da observação realizada. A descrição dos eventos apresenta, além do olhar do pesquisador, as diversas vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, considerando a perspectiva discursiva, dialógica e polifônica da observação e do registro.

O trabalho está organizado em três partes: i) considerações sobre a leitura; ii) análises das práticas de leitura das crianças na biblioteca; iii) conclusões sobre a leitura intensiva como um movimento importante de leitura.

Diálogos com a leitura

A palavra leitura é derivada do termo latim *legere* e, segundo o dicionário Houaiss (2009), significa recolher, escolher, captar com os olhos. Escolhas e apreensões do mundo que nos constituem enquanto sujeitos, pois ler é sempre um ato de apropriação. São os encontros com a cultura escrita, seus usos e as formas de compreensão dos materiais impressos, que constituem a leitura enquanto prática criadora, produtora de sentidos. Mas, o entendimento de que ler é mais do que decodificar letras e formar palavras está conectado intimamente a uma concepção que compreende a linguagem para além de um sistema ou instrumento de comunicação.

Bakhtin (1995) aponta que o sujeito se constitui na linguagem enquanto um ser histórico e social, inserido numa dada cultura. “É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nessa atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho” (GERALDI, 2003, p. 19). Assim, pensar a relação com outro significa pensar em uma relação dialógica, em que a língua se materializa através da palavra.

Em consonância com esta concepção, Franchi (2011) considera que “(...) a linguagem é construção de pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (p. 55). Essa concepção de linguagem, compreendida enquanto uma atividade constitutiva, relaciona-se intrinsecamente ao seu caráter histórico. É nesse sentido que Bakhtin (1995) afirma que não há a primeira nem a última palavra e sim um fluxo ininterrupto de comunicação verbal. Portanto, não se trata de um recomeçar, nem de um repetir, mas de uma construção pautada em um processo social e cultural. Assim, a linguagem precisa ser considerada não como um resultado, mas como um processo dialógico.

Construção aberta e criativa, a linguagem não é exterior ao sujeito, mas está em uma relação complexa de exterioridade-interioridade. Os estudos de Vygotsky consideram uma estreita relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: mas é por meio delas que passa a existir” (VYGOTSKY, 1993, p. 108). Assim, a apresentação da realidade se dá na e pela linguagem, implicando diretamente na construção da consciência do sujeito e na sua relação com a realidade. Desse modo, tanto o pensamento alimenta a linguagem quanto a linguagem sustenta o pensamento, sendo ambos indissociáveis.

Para Yunes (1995) “o ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo” (p. 185). Leitura que amplia a condição humana, especialmente no e pelo encontro com a linguagem arte, pois “a literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva” (PERROTTI, 2004, p. 24). Andruetto (2012) aponta que “vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano” (p. 54). A literatura ao “acolher a experiência humana e decantá-la nessa *linguagem-outra* que é a linguagem do símbolos” (REYES, 2012, p. 82, grifos da autora), permite um diálogo interior e um modo de processar a realidade, possibilitando criar outros/novos discursos. Discursos que possam nos co-mover, nos levar além.

Os eventos de leitura analisados a seguir partem dessas concepções e discutem o movimento de ler de novo das crianças como uma prática de leitura recorrente na biblioteca.

Ler de novo ou ler o novo?

Chartier (2009), ao apresentar uma história da leitura e discutir as diferentes práticas construídas entre leitor e texto ao longo dos tempos, contribui para refletirmos sobre o conceito de leitura intensiva. Na antiguidade, essa prática estava relacionada, de forma direta, à escassez de registros escritos. Os poucos textos circulantes e o alto índice de analfabetismo, resultavam em uma leitura fundamentada na memorização e na recitação. A leitura intensiva acontecia, geralmente, em voz alta e associava-se fortemente ao objetivo da declamação e da escuta, permanecendo enquanto “cimento fundamental de diversas formas de sociabilidade familiar, erudita, mundana ou pública” (idem, p. 98). Uma prática que confirma o leitor como aquele que declama os textos mas, também, aquele que escuta a declamação – leitor narrador e leitor ouvinte, respectivamente.

Foi a ampliação e a popularização dos escritos, ainda na segunda metade do século XVIII, que contribuiu de forma significativa para que o leitor extensivo entrasse em cena, marcando uma revolução nos modos de ler. Embora ainda se faça presente em instituições como a igreja e a escola, a leitura intensiva, realizada em voz alta, mostra-se cada vez menos presente na sociedade contemporânea. Observamos, porém, que junto às crianças pequenas ela é uma prática recorrente. Por que as crianças desejam tão frequentemente ler histórias já conhecidas? Qual a importância de ler de novo? Os eventos abaixo dialogam com essas questões e apontam a repetição como um movimento importante de leitura das crianças.

Em “Todo livro é de ler!”, Tatiana, Vitor e Renata buscam repetir a experiência da leitura mediada, realizada na Ludoteca no final de semana. Juntos, os três leem um livro de imagem e contribuem para a discussão de que o texto é mais que uma enunciação exclusivamente verbal.

“Todo livro é de ler!”

Chegando ao espaço da Ludoteca, Tatiana se dirigiu a mim com um convite:

- (...) a gente pode fazer uma roda de livro e de brincadeira igual a que a tia Alessandra fez no sábado? Foi muito legal!

Diante do meu interesse, ela foi correndo pegar o livro “Telefone sem fio” (BRENMAN e MORRICONI, 2010). Sentamos juntas. Vitor chegou perto e disse:

- Eu também adorei esse livro. Posso ler?

- Tu não sabe ler! – falou Renata.

- Esse livro eu sei ler!

Vitor pegou o livro da mão de Tatiana e começou:

- Era a história do palhaço que queria contar um segredo...

- Ai!!! Esse livro não tem nada para ler! Nem tem letra! Você está inventando!

- Não tem letra, mas tem desenho, olha?! Todo livro é de ler! Esse aqui é de ler pelo desenho, né não tia? A gente lê contando o que está acontecendo.

- Isso é inventar... não é ler!

- Esse livro é diferente porque ele não tem texto, só imagem. Mas ele também conta uma história, não é mesmo? – perguntou a mediadora Alessandra.

Renata ficou inconformada. Pegou outro livro e sentou-se no pufe sozinha. Tatiana e Vitor começaram a leitura.

- Era uma vez um palhaço que tinha uma coisa para contar que ninguém sabia. Era segredo, mas ele contou para o rei.

- Aí o Rei falou para o cavaleiro. E o cavaleiro falou um segredo para o mergulhador, mas ele estava com uma coisa na cabeça.

- É! Ele estava com um capacete de moto e não ouviu direito. E contou outra coisa maluca para o Pirata do Caribe [risos]. E o pirata falou para o papagaio.

- Papagaio não fala! – Renata falou do pufe.

- Esse fala! E o papagaio falou curupaco para o índio. E o índio falou tudo para o moço que tira foto.

- É o turista, olha a camisa! E ele falou para a moça rica.

- Para madame! – emendou Renata que já estava mais perto dos dois.

- E a madame cheia de joia e toda chique falou para a vovozinha, que depois falou para o Lobo [risos].

- E o lobo falou para a Chapeuzinho Vermelho: “Eu vou te comer!”. A Chapeuzinho fugiu para o caçador. E o caçador contou um segredo para o cachorro, mas como cachorro não fala, ele deu um lambidão no bobo da corte. Ele ficou todo babado e fedorento.

- Fim!

- Tia Alessandra, empresta o tubo pra gente fazer telefone!

(Caderno de campo, 10/04/2013)

O evento “Todo livro é de ler!” se inicia com o convite de Tatiana que, desejante por repetir a leitura realizada pela mediadora no final de semana, procura o livro “Telefone sem fio” (BRENMAN; MORRICONI, 2010) na estante. A “roda de livro e brincadeira”, como definiu a menina, constituiu-se enquanto experiência e produziu rastros na memória, pois só desejamos repetir aquilo que, ao produzir afetos, nos afeta e instaura marcas (LARROSA, 2002).

A rapidez em encontrar o título aponta a intimidade de Tatiana com o espaço e o acervo da biblioteca. Apesar de me convidar para a leitura, é ao lado de Vitor e Renata que a narrativa do livro de imagem se constroi. Vitor começa a ler. Renata, que o conhece da escola, sabe da dificuldade do menino em relação à leitura de palavras. Mas diante da enunciação “tu não sabe ler!”, Vitor aponta novas possibilidades de leitura. Ler as ilustrações de um título já conhecido é certeza de sucesso: “esse livro eu sei ler!”. O letramento literário, sua vivência como leitor ouvinte, o permite antecipar a obra e compreender que um livro sem letras também pode ser lido, afinal “todo livro é de ler!”. Mesmo com a entrada da mediadora, Renata precisa de tempo e espaço para refletir se é possível ler uma imagem e se a leitura pode ser um tipo de invenção. Vitor estava lendo ou inventando? O que significa ler? Enquanto a menina se afasta em seus pensamentos, Vitor e Tatiana começam o jogo de leitura (PEREIRA, 2007).

O livro é composto por ilustrações grandes, retratadas por cores intensas e traçado preciso. Como na brincadeira do telefone sem fio, o segredo cochichado no ouvido passa de página em página. Do palhaço para o rei, do rei para o cavaleiro, do cavaleiro para o mergulhador. Mas como o mergulhador poderia ouvir tal mistério com um capacete na cabeça? A imagem provoca as crianças a trazerem seus conhecimentos de mundo para dialogar com o livro. O pirata do Caribe ouve e passa para o papagaio, que conta para o índio, que fala para o moço que tira foto. Fotógrafo ou turista é ele quem continua o jogo falando para a moça rica. Com joias e óculos escuros, é ela quem captura Renata de volta para o texto. O segredo, então, passa para a avó, que conta para o lobo que, por sua vez, tenta comer Chapeuzinho Vermelho. A menina chama pelo caçador que sussurra palavras para o cachorro e que termina o livro lambendo o personagem inicial, nomeado agora de bobo da corte pelas crianças. A brincadeira ainda continua quando Vitor, Tatiana e Renata transformam um rolo de papelão em telefone e se divertem enunciando segredos aos quatro ventos.

Esse evento exhibe a leitura pelo viés da experiência e do jogo. Experiência que para Benjamin (1994) se entrelaça à capacidade de narrar e de estabelecer elos de coletividade. No encontro com o texto, o leitor é capaz de ampliar sua capacidade de realizar novas leituras de si, do outro e do mundo. As narrativas são um meio de não se perder a história, de congregar passado, presente e futuro e de nos conhecermos e reconhecermos na experiência alheia.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, (...) requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

São esses encontros que, ao entrelaçar o dizer e o ouvir, garantem tempo e espaço para a partilha, negociação e criação de novos sentidos, pois a experiência está justamente na possibilidade de transbordar memórias, de emergir e narrar aquilo que nos marca e afeta.

A palavra jogo, por sua vez, “recupera a ideia da leitura como algo que, sendo divertido, imaginativo e gracioso, é portanto da ordem da estética” (PEREIRA, 2007, p. 31). Assim, a principal característica da leitura enquanto jogo é a de envolver o sujeito inteiramente, com liberdade, transportando-o para tempos e espaços múltiplos, no trânsito entre o real e o imaginário. Pereira (2007) ressalta também que a literatura ao articular narrativa, conhecimento e vida adquire uma função essencial nos jogos de linguagem, posto que é capaz de provocar uma rede de saberes entre os sujeitos. Bakhtin (2011) ao propor uma relação viva com a palavra destaca que a vida está sempre em movimento e, pela possibilidade de ser olhada a partir de diferentes ângulos, se renova constantemente apresentando novos sentidos. Vida e língua se constituem nos acontecimentos. Assim, também a linguagem vive esse jogo de ser igual e diferente ao mesmo tempo.

Tatiana, Vitor e Renata estabeleceram no espaço da biblioteca tempo para o encontro ao elegerem a leitura literária como elo de relações. Através de uma narrativa pautada na imagem, o livro congregou de forma singular e plural as experiências das crianças. O que significa ler? Yunes (1995) aponta que ler é “interrogar as palavras,

duvidar delas, ampliá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida” (p. 188). Mas “todo livro é de ler”? É possível ler um livro que não possui letras?

O evento revela que as crianças não se limitam a simplesmente descrever imagens, mas usam as ilustrações para construir uma narrativa com elas. O livro de imagem é constituído pela linguagem visual e é mais uma forma de apresentar o mundo e de evocar enunciados a partir de margens, formas, cores, composições. A leitura de imagens não é fácil e nem simples, pois precisa de um olhar estético para ser compreendida e narrada. Assim, faz-se necessário aprender a ver, demorar-se e perder-se nos traços imbricados pelo ilustrador-autor, entrar na sintaxe da imagem. É nesse labirinto que o leitor irá criar seu percurso e preencher os espaços da imagem/texto com sentidos próprios. Belmiro (2012) defende a necessidade de considerar uma relação entre ver e ler, “adicionando ao *ver* estatuto de *ler* alguma coisa e, ao *ler*, as condições de poder *ver* alguma coisa. O que os une é o dizer e isso solicita uma discursividade que recupera a presença dos interlocutores e seus atos de fala” (p. 127, grifos da autora). A literatura, enquanto arte, necessita da entrada da imaginação e da sensibilidade do leitor para se constituir plena, pois o texto só se completa no ato da leitura.

O desejo de ler de novo aparece também no evento “Aí só tem livro difícil de ler!”. Tatiana chega à Ludoteca no momento em que eu e Renata estávamos compartilhando leituras, lendo juntas. Renata propõe que a amiga se junte a nós e que fossemos escolher novos livros. As meninas, com intimidade de sobra, circulam pelo espaço e buscam nas estantes os livros desejados. Uma busca que contribui para pensarmos ainda sobre as escolhas das crianças e a leitura como performance.

“Aí só tem livro difícil de ler!”

- Tatá vem aqui ler com a gente! Escolhe um livro que você gosta muito. – convida Renata.

(...) Tatiana embarca no convite.

Dirigi-me para a prateleira que fica mais próxima aos computadores.

- Tia não escolhe livro daí não porque aí só tem livro difícil de ler.

- É mesmo? Por quê?

Percebi que havia uma etiqueta que categorizava aquela estante como “livros com muito texto e poucas ilustrações”.

- A gente gosta de escolher dessa estante aqui, porque esses daí não tem muito desenho e com desenho é mais legal.

Livros escolhidos, sentamos juntas nos pufes.

Tatiana abriu o livro “Boladas e amigos” (MACHADO, 1995) e começou a ler.

- Esse eu sei ler muito bem porque tem na minha sala e eu já li muitas vezes. – disse Tatiana

- É, tia, ela sempre escolhe esse porque é fácil.

- É fácil? Por quê?

- Porque, olha aqui – disse Renata tirando o livro da mão da Tatiana –, o texto é pequeno. Tem pouquinha coisa.

- Mas só porque o texto é pequeno ele é fácil?

- Eu acho que é porque aí demora menos para ler, entendeu?

- Você concorda, Tatiana?

- Eu sempre escolho livro que não tem muita coisa para ler porque senão eu fico cansada.

- Viu, tia?

- Mas eu escolhi esse porque eu gosto da história também.

Renata se encostou em mim e acompanhou toda a narrativa, depois elogiou:

- Ela sabe ler direitinho, né? Nem demora.

(Caderno de Campo, 05/02/2013)

O que é um livro difícil de ler? De acordo com o dicionário Houaiss (2009) difícil é tudo aquilo que exige esforço, que oferece obstáculo. É um trabalho laborioso e árduo. Mas o que torna a leitura de um livro fácil ou difícil? Que critérios as crianças usam para categorizar os livros? O evento “Aí só tem livro difícil de ler!” possibilita olhar a leitura como um processo complexo, que envolve aprendizados linguísticos específicos. Habilidades que, segundo Colomer (2007), envolvem rapidez, concentração e autocontrole. Tatiana e Renata compreendem isso. Sabem que há uma performance envolvida na leitura oralizada. Ler para o outro requer leitura proficiente, na qual seja possível “ler direitinho”, sem demorar. Para isso, dentre os títulos expostos, elas buscam, entre os livros já conhecidos, os que trazem, em uma mesma medida, texto e ilustração, pois, como apontam, livro “com desenho é mais legal”. Tatiana e Renata veem na ilustração uma forma de leitura. Leitura que também permite uma pausa e/ou apoio para identificar as passagens da narrativa. Ilustração que, quando estabelece com o real “uma leitura própria, propositiva e criativa, em que forma e conteúdo, ética e

estética ganhem a dimensão artística”, é capaz de instituir um diálogo entre o verbal e o não-verbal, tornando o texto polifônico (CORSINO, 2010, p. 192).

Essa relação entre texto e leitor é construída a cada vez que o sujeito abre um livro para ler. Há um aprendizado que se inicia desde o folhear de páginas até a compreensão e a interpretação do enredo. São práticas que permitem aos sujeitos apropriar-se da cultura escrita e perceber as nuances da linguagem. As amigas, ao afirmarem que eu não encontraria um bom título na prateleira de “livros com muito texto e poucas ilustrações”, apontam que um texto longo, corrido, é mais trabalhoso para ler, por isso mais difícil. Ao anunciar que Tatiana “sempre escolhe esse [livro] porque é fácil”, Renata associa o tamanho do texto ao esforço de leitura, pois como “tem pouquinho coisa”, “demora menos para ler”. A amiga, apesar de concordar com a enunciação, justifica que uma escolha pautada no gosto. Gosta porque já leu muitas vezes ou já leu muitas vezes porque gosta? Será que o contato repetido com um livro, a leitura intensiva de que se refere Chartier (1994), forma também o gosto?

A experiência literária das meninas é o que permite esse diálogo. Livros fáceis, para elas, são os já lidos. Quando Tatiana anuncia “esse eu sei ler muito bem porque tem na minha sala [de aula] e eu já li muitas vezes”, ela revela a possibilidade que o conhecido oferece de antecipar e prever os discursos e as palavras. Leitura intensiva que proporciona “ler, reler, debruçar-se sobre os mesmos textos, duvidar, escolher sentidos possíveis, resgatando, neste gesto, a etimologia da palavra leitura” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 29). Uma leitura que, apesar de repetida, possibilita a criação de novos significados para a narradora e os ouvintes.

Podemos compreender, a partir desse indício, que o leitor precisa dispor e articular diversos conhecimentos que possui acerca da língua para chegar a compreensão do escrito. Compreensão que, apesar de considerar a decodificação das palavras, visto que “precisamos dessas ferramentas para fazer leituras livres e transgressoras” (REYES, 2012, p. 25-26), vai para além desta, pois compreender um texto significa preenchê-lo com sentidos próprios.

O evento “Aí só tem livro difícil de ler!” propõe pensar a leitura a partir das estruturas cognitivas e das experiências socioculturais. Cognitivas, pois ler envolve um engenhoso processo que inclui, segundo Kleiman (1996), a percepção e a memória. Socioculturais, pois é possível captar na escolha, realizada pelas meninas, experiências já construídas na relação com o livro e com a leitura.

De acordo com Kleiman (1996), ao ler, o sujeito primeiro realiza um movimento de percepção do material, que ao ser processado, faz com que os traços no papel ganhem significados. Uma vez que o traço é reconhecido como letra ou palavra, este transforma-se em uma imagem acústica ou visual, que precisa ser mantida na memória pelo leitor até que se torne uma unidade reconhecível capaz de ser proferida e fazer sentido dentro de seu contexto linguístico. Um processo, de fato, complexo. Talvez por isso as crianças que já dominam este processo, mas que ainda não o fazem com proficiência, preferam realizar a leitura intensiva, pois ler o conhecido contribui para evocar a memória visual. Isso irá favorecer a fluência e permitirá com que o leitor narrador possa atentar-se ao tom de voz e às pausas previstas na pontuação, posto que há uma performance envolvida na leitura com e para o outro.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo discutir a leitura intensiva como uma prática de leitura recorrente no cotidiano da biblioteca. Para isso, assumimos uma concepção de linguagem como enunciação, discurso constitutivo do sujeito, no qual palavras e imagens compõem um mosaico de possibilidades de construção e produção de sentidos. São respostas de um fluxo ininterrupto da comunicação verbal que provocam novas respostas e possibilidades de compreensão e descoberta de si, do outro, do mundo.

O desejo das crianças em ler o conhecido suscitam algumas considerações importantes. “Todo livro é de ler!” permite refletir sobre os significados da leitura. Ao buscarem repetir a leitura feita pela mediadora, as crianças nos convidam a pensar que o conhecido, ao ganhar novos sentidos, é capaz de tornar-se inédito. O movimento de ler um livro que não possui letras revela que as crianças não se limitam a simplesmente descrever imagens, mas usam as ilustrações para construir uma narrativa com elas. Uma leitura que não é fácil e nem simples, pois envolve entrar numa sintaxe própria e perceber as nuances do texto visual. O evento ainda permite compreender a leitura pelo viés da experiência, pois ao romper com o tempo imediato, o desejo de ler de novo aparece como uma forma de revisitar as sensações experimentadas particular e coletivamente, pois só desejamos repetir aquilo que, de alguma forma, nos atravessa e afeta.

“Aí só tem livro difícil de ler!” discute a leitura a partir das estruturas cognitivas e das experiências socioculturais. O evento possibilita perceber o ato de ler como um

processo complexo, que envolve aprendizados linguísticos específicos, onde ler para o outro requer uma performance. Para isso, dentre os títulos expostos, as crianças buscam os livros já conhecidos. Assim, fica evidente afirmar que os livros fáceis, para elas, são os já lidos. Leitura intensiva que possibilita antecipar e prever os discursos e as palavras. Repetição que também considera que a formação do gosto do leitor passa pela leitura intensiva.

As crianças, ao abrirem o mesmo livro, ao escolherem ler uma mesma história, buscam algo novo no conhecido. Um movimento recorrente ora porque se identificam com os personagens e buscam elaborar medos e conflitos, ora para se apropriarem da linguagem escrita e aprenderem a ler melhor, ora também para repetirem uma experiência significativa. Nesse sentido, a pesquisa aponta a leitura intensiva como um importante movimento de negociação e a produção de novos sentidos.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail; (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BELMIRO, Célia Abicalil. **Entre os modos de ver e os modos de ler, o dizer**. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 105-131, dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRENMAN, Ilan; MORICONNI, Renato. **Telefone sem fio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UNB, 1994.

- _____ (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CORSINO, Patricia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.
- FRANCHI, Carlos. **Linguagem atividade constitutiva – teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- GERALDI, João Wanderlei. **A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade**. In: VAL, M. da G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n.19, p.20-28, jan.- abr. 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **Boladas e Amigos**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.
- PEREIRA, Maria Antonieta. **Jogos de Linguagem, redes de sentido: leituras literárias**. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PERROTTI, Edmir. **Lugares da leitura: a escola como espaço de leitura**. In: **Boletim Salto para o Futuro – Espaços de leitura**. Rio de Janeiro, TVE- Brasil, 2004, p. 8-28.
- REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- SILVA, Marcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar**. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino.

Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 23-40.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso:** a leitura e o leitor. In: Revista de Letras, Curitiba, n° 44, p. 185-196, 1995.