

LEITURAS DIALOGADAS: ALGUNS ASPECTOS INTERACIONAIS DOS RITUAIS DE LEITURA COMPARTILHADA

Cathy Friër*¹

RESUMO: No contexto deste artigo, nosso objetivo é, sobretudo, evidenciar, por uma abordagem microssociológica realizada no meio familiar, os traços salientes de uma interação de um gênero muito particular entre um adulto e uma ou mais crianças, reunidos em torno de um livro. Nessa perspectiva, nosso estudo busca isolar regularidades, mas também numerosas fontes de Heterogeneidade indo no sentido oposto de alguns estereótipos sociais veiculados por discursos muito “generalistas” sobre a leitura e os leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Leitura compartilhada; Interação adulto/criança.

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

QUADRO TEÓRICO

Esta pesquisa dá prosseguimento a um trabalho já iniciado no âmbito de uma equipe de Grenoble, do laboratório LIDILEM, no domínio das leituras compartilhadas em família (Grossmann, 1997, 2001). Ela se inscreve, portan-

* Université Stendhal, Grenoble III (França) Grenoble (France) – Laboratório LIDILEM. Tradução de Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Rosana Lourdes de Castro.

¹ Cf., da autora, o texto *Palavras em torno de um livro: relação com o texto e heterogeneidade dos estilos nos rituais familiares de leitura compartilhada*. In: CORRÊA, M.L.C. & BOCH, F. (Orgs.). (2006) Trad. Marcos Bagno. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras., p. 101-22. As partes comuns dos dois trabalhos foram cotejadas de modo a

to, no campo do “letramento emergente” e se situa naquilo que se pode chamar de uma didática não escolar do escrito, já que nos interessamos quase exclusivamente por tudo aquilo que precede as aprendizagens escolares da língua escrita. Hoje em dia, um amplo consenso agrupa lingüistas, psicólogos e sociólogos em torno do conceito de “letramento emergente”: as crianças, desde a mais tenra idade e até por volta dos seis anos, iniciam sua conquista da língua escrita em seu ambiente cotidiano (família, creches etc.) e por meio de diferentes contatos e relações que elas podem ter com a coisa escrita. Esse início nada tem de anódino, já que sabemos em que medida ele, de certo modo, prepara o terreno das aprendizagens sistemáticas da escola. Pode ter a ver com o trabalho cognitivo da criança, confrontada com o funcionamento do código alfabético (relação oral/escrito, consciência fonológica...), mas igualmente com a descoberta das funções, dos usos e do *status* da escrita nas trocas diárias, com a observação das práticas, a apropriação de um certo número de atitudes, de gestos e de rituais próprios ao *homo litteratus*. Em suma, uma impregnação cultural, enraizada na pequena infância, que articula aquisições individuais e aprendizagens sociais. O paralelo com a língua oral é aqui inevitável: a criança aprende, pois, os usos da língua escrita bem antes de aprender a ler e a escrever (Bruner, 1995), e é o adulto que, no quadro de um jogo compartilhado e ritualizado, vai permitir à criança a descoberta da natureza e das funções da escrita, e sua apreensão como um instrumento de regulação na interação social. Essa “pré-história da escrita” já foi definida há muito tempo por Vygotsky como o conjunto das situações vivenciadas pela criança na sua vida pré-escolar, as quais estão na origem da construção da competência escrita. Esse encontro com a escrita é, pois, chamado, de múltiplas maneiras, a mudar de direção em função dessas “situações vivenciadas

manter as mesmas opções de tradução para trechos idênticos. Atribua-se, portanto, a Marcos Bagno as traduções das partes comuns. Neste artigo, optamos por traduzir a expressão “lectures bavardes” – do título – por “leituras dialogadas”, buscando fazer referência ao fato de que, no ambiente familiar, há diferentes interferências e comentários dos participantes na leitura.

pela criança” e como conseqüência da relação que ela sustenta com essa forma de comunicação.

Para explorar esse primeiríssimo encontro com a língua escrita, mas também para observar suas modalidades, sua variabilidade e suas contingências, optamos por explorar um terreno de investigação, no fim das contas, ainda muito pouco conhecido: a família. A exemplo de B. Lahire, e na mesma linha de seus “quadros de família”, nosso estudo reivindica uma abordagem etnográfica e microsociológica, questionando as concepções “ambientalistas” que, na maior parte do tempo, “abordam os efeitos de um ‘meio’ (social ou familiar) de maneira muito abstrata” (Lahire, 1995, p. 274).

Nosso objetivo principal é, portanto, explorar um domínio ainda pouco balizado, realizando um levantamento das práticas de leitura compartilhada (doravante, LC) no ambiente familiar, numa perspectiva etnográfica. Aqui, portanto, nós nos interessaremos, antes de tudo, pelas maneiras de fazer, pelos suportes utilizados, pelas interações adultos/crianças ocasionadas pelos momentos de LC. A longo prazo, nosso objetivo é igualmente favorecer um melhor conhecimento das práticas familiares num domínio da aculturação da escrita, construir uma visão menos marcada por certos clichês midiáticos pouco propícios à objetividade científica e, portanto, produzir novas ferramentas, suscetíveis de serem úteis no plano didático.

POSTULADO DE PARTIDA

A leitura é, antes de tudo, uma história de amor, uma história de prazer e de interesse compartilhado em torno de um objeto cultural: o livro. Aqui somos mergulhados no centro nervoso do fenômeno de aculturação do escrito: experiência íntima, afetiva, muito particular e pessoal, nebulosa passional em torno da qual gravitam todas as lembranças dos contos da infância.

O postulado de partida desta pesquisa é o seguinte: só entramos na cultura escrita, só damos sentido às atividades de leitura (e

de escrita), se formos convidados a isso. Por isso, é necessário levar em conta a vertente socioafetiva desse encontro com a escrita, do qual dependem os processos cognitivos de aprendizagem. Por isso, também, é importantíssima a mediação proposta pelo adulto à criança pré-leitora, função de guia, mas também ritual de iniciação nesta prática, de início, tão pouco “natural”.

Ouvir uma história escrita pressupõe competências igualmente importantes pelo fato de que exige capacidade de manter a atenção, de integrar as informações e de conectar os segmentos textuais. A criança está, então, exposta a uma escrita oralizada, muitas vezes bastante afastada das formas de língua que lhe são familiares, formas que dependem fundamentalmente do falado. É uma tarefa difícil, à qual as crianças não têm acesso naturalmente. (Grossmann, 2001, p. 1)

Acreditamos que o primeiro desafio desses momentos de leitura compartilhada é ajudar a criança em sua conquista da língua escrita, permitindo-lhe encontrar seu lugar enquanto sujeito, nessa situação de comunicação de um gênero novo. Em outras palavras, para que essa mediação do adulto realmente faça sentido para a criança, é necessário que ela encontre seu lugar na interação como co-constutora do sentido e, portanto, que tire proveito, neste quadro, de um verdadeiro estatuto de interlocutor.

Mas, uma vez lançado este postulado, podemos nos interrogar sobre as formas que esse “convite” pode assumir, através das diferentes maneiras de fazer de uma família para outra. Por que e como se contam histórias para as crianças?

Propomos a seguinte hipótese: as leituras compartilhadas são marcadas por uma grande heterogeneidade (suportes de leitura, momentos de leitura, maneiras de ler, tipos de interações estabelecidas em torno do livro com a criança etc.), que tem sua origem na relação do leitor com o escrito,² mas pode também ser reforçada

² N.T.: Ver, nesta mesma seção temática, a noção de *relação com o escrito* (*rapport à l'écrit*), no texto de Christine Barré-De Miniac. A respeito da tradução desta expressão, não nos pareceria inadequada uma solução que optasse por *relação com a escrita* no lugar de *relação com o escrito*.

por certos parâmetros socioafetivos próprios da configuração familiar.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os diálogos/interações que ocorrem “em torno” das LC (antes, durante, depois) são de um gênero particular. Francis Grossmann (Grossmann, 2001) já balizou o terreno, mostrando que eles constituem uma “comunicação desigual”, uma “estrutura assimétrica”, na qual o adulto possui uma competência que a criança não detém. A interação não é “direta”, a troca é mediatizada pelo livro, e o adulto tenta estabelecer um vínculo entre o livro e o leitor novato por meio de sua voz, dando uma versão oralizada do texto-fonte. Deste texto-fonte ao texto reinterpretado pelo adulto, toda uma série de transformações pode aparecer, transformações que correspondem à quantidade de maneiras de apresentar o texto à criança: “O comentário ou a reformulação criam um segundo texto, mas esse novo texto pode incorporar-se ao primeiro e, por vezes, substituí-lo” (Grossmann, 2001, p. 5).

São essas “marcas do leitor” que nos propomos a estudar aqui a fim de melhor compreender quais tipos de encaminhamentos elas produzem, a quais imagens de leitores elas remetem e quais tipos de interações elas suscitam.

Trata-se essencialmente de uma abordagem empírica e descritiva, que se assemelha à etnografia ou à microssociologia. De fato, os dados recolhidos nos mergulham na intimidade das famílias e só ganham sentido em contexto, no quadro de configurações familiares particulares, freqüentemente heterogêneas, e não aderentes necessariamente aos esquemas clássicos da Sociologia:

Sempre que nos situamos no quadro de modelos estatísticos, correlacionando propriedades sociais (necessariamente um pouco grosseiras e abstratas), fora de toda referência a situações particulares, podemos ser levados a fazer uma representação um pouco deturpada dos seres sociais concretos que, na realidade social, são os “portadores”, os “detentores” dessas pro-

priedades. Seremos, assim, levados a encontrar exemplos caricaturais, ideais, sem dúvida satisfatórios para ilustrar o modelo teórico macrossociológico, mas insatisfatórios para compreender a realidade social. (Lahire, 1995, p. 32)

Em relação aos trabalhos anteriores da equipe (Grossmann, 1997, 2001), a presente pesquisa acrescenta uma variável que julgamos refinar ainda mais a descrição e a análise dessas “maneiras de ler”. De fato, optamos por propor suportes comuns de leitura: a cada família foram confiados, além do material de gravação, três livros, escolhidos por suas características textuais e icônicas:

- *Trolík*, de Aléxis e Olga Lecaye (École des loisirs);
- *Grrick*, de Allain Mets (École des loisirs);
- *Boucle d’Or et les trois ours*, de Valéri Gorbachev (Editions Nord-Sud).

Todavia, com o cuidado de respeitar ao máximo a ecologia familiar, sempre demos como instrução principal a de tentar não mudar nada nos hábitos em vigor; ademais a proposta de leitura desses livros não foi, em caso algum, apresentada como uma obrigação. Apesar disso, eles foram muito freqüentemente escolhidos, o que, para nós, constitui uma base textual de comparação muito interessante para analisar as interações que se entrelaçam em redor da história lida.

Uma vez coletadas, essas gravações foram objeto de uma transcrição com o propósito de visualizar o enquadramento da história lida em sua forma revisitada, isto é, a versão oralizada mesclando texto-fonte e diálogos periféricos. As transcrições tomam, então, a forma bem artesanal de uma trama num tear e nos permitem ter uma idéia concreta do entrecruzamento das falas que circulam dentro e em torno de um mesmo texto. No total, foram realizadas 16 tramas.

Os resultados que serão apresentados logo adiante são provenientes da análise das gravações realizadas junto a seis famílias voluntárias, residentes na região de Mure, a 40 km ao sul de Grenoble. Na medida do possível, cuidamos para que essas gravações fos-

sem efetuadas em famílias cotejadas quanto ao plano social e cultural e, mais particularmente, quanto ao plano da *relação com o escrito*. Mas a realização das gravações foi feita na base do voluntariado e, sem dúvida, dão conta de uma determinada realidade. Em seis famílias, seis apresentam ao menos um dos genitores fazendo parte da CSP³ “altos funcionários e profissões intelectuais superiores” ou desempenhando o magistério em ambiente escolar ou pedagógico (professor de colégio,⁴ professor de escola,⁵ educador especializado). Somente duas famílias parecem representativas, no que diz respeito aos modelos macrossociológicos, de um meio mais modesto (operário qualificado/assistente comercial), no qual a *relação com o escrito* foi marcada inicialmente por dificuldades escolares ou, de algum modo, por uma menor proximidade cultural com o escrito. Entretanto – e é o que nos parece interessante – essas configurações familiares permanecem marcadas por uma certa heterogeneidade – nem sempre ambos (pai e mãe) pertencem à mesma CSP –, raramente têm a mesma *relação com o escrito*, não possuindo o mesmo capital cultural. Por isso a idéia de que certos termos, banalizados dentro da linguagem corrente, tais como “meio social” ou “meio familiar”, devam ser utilizados com precaução neste tipo de pesquisa, na medida em que, fora dos clichês dos meios de comunicação, jamais dão conta de uma realidade lisa e homogênea.

Para entrar na alquimia das práticas familiares, para penetrar nas redes privadas das leituras compartilhadas, leituras clandestinas [*lectures de braconnage*], leituras furtivas [*lectures buissonnières*], como as descreve M. de Certeau, convém ficar atento aos fatos singulares, que só ganham sentido no contexto, longe dos trabalhos uniformizantes da abordagem estatística ou dos discursos institucionais.

³ N.T.: Categoria socioprofissional.

⁴ N.T.: Estabelecimento de ensino do 1º ciclo do 2º grau.

⁵ N.T.: Estabelecimento de ensino maternal e primário.

2. RESULTADOS

O CONVITE À LEITURA

Mediador, acompanhante, guia, aquele que lê uma história para uma criança, ajuda-a, à sua maneira, a descobrir um universo novo, abstrato, afastado do senso prático, que é preciso domesticar para que se compreenda seu interesse, para que se descubram seus códigos de acesso. No contexto dessa troca, o papel do adulto é preponderante: é ele que, ao menos nos primeiros tempos, propõe a leitura, suscita o diálogo e aparece, por várias razões, como o “super narrador” cuja voz todo-poderosa guia a criança. Nota-se, por exemplo, que o diálogo é, permanentemente, orientado, canalizado pelo adulto, cujo objetivo anunciado é envolver a criança no fio do texto. Quando se observa ao acaso uma das tramas transcritas, nota-se, de imediato, que a parte superior da transcrição (que corresponde à voz do adulto) é mais abundante que a parte inferior (que corresponde à voz da /da(s) criança(s) para quem a história é lida).

Com as crianças menores (um ano, dois anos), o adulto verbaliza explicitamente esse propósito de envolver, e os dados recolhidos indicam até que ponto a capacidade de persuasão do adulto condiciona o interesse da criança diante do objeto livro. Daí os esforços que ele mostra na tentativa de “despertar” o interesse da criança pequena pelo livro e introduzi-la nesse suporte tão pouco “legível” para ela; daí as suas insistentes e repetitivas solicitações sempre que ela se cansa e vai brincar em outra parte.

A propósito desse convite sistematicamente observado, pode-se fazer um paralelo interessante com o que Bruner (1995) nomeia “a gestão da atenção conjunta”, que é descrita no desenvolvimento da linguagem da criança como uma das fases mais primitivas: o adulto busca atrair a atenção da criança para os objetos do ambiente nos quais é necessário prestar atenção, e é em torno dessa captação da atenção da criança que a interação vai-se elaborar:

Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 327-359, 2006.

A primeira fase de estabelecimento da atenção conjunta, em grande parte sob o controle da mãe, parece, desse modo, ter como resultado que a criança descubra sinais na linguagem da mãe que indicam que ela está interessada por “algo que é necessário observar”. (Bruner, 1995, p. 67)

Na sua forma mais simples, essa capacidade de corresponder ao convite do adulto pode, para a criança, consistir, por exemplo, em acompanhar a direção do olhar do adulto em busca do alvo visado. Em seguida, por volta dos seis ou sete meses, é, por sua vez, a criança que vai tornar-se progressivamente “doadora de sinais” e manifestará seu interesse por certos objetos de seu meio, por exemplo: a manifestação do desejo de apanhar um jogo muito distanciado dela. Por volta de um ano, aparece o gesto de apontar o dedo, que, segundo Bruner, faz parte de um sistema de marcação muito primitivo para assinalar o que interessa.

Assim que esse gesto aparece, as questões rituais (“Onde está?”, “O que é...?”) que o adulto faz à criança desde muito tempo – já ao bebê – sem esperança de resposta verbal, tornam-se, nesse momento, um pedido real para reivindicar uma localização. Para Bruner, essas questões ritualizadas são exemplos clássicos de dados indiciais, que vinculam um sinal lingüístico a um elemento do contexto imediato não-lingüístico:

O domínio desses índices pela criança torna agora possível o desenvolvimento de novos esquemas de linguagem que permitem obter acesso a um nível superior no que concerne a tratar a linguagem de uma maneira propriamente lingüística – ou seja, ligar palavras a outras palavras e não mais simplesmente aos elementos de contexto, não-lingüísticos.

Os mecanismos interacionais descritos aqui por Bruner nos parecem corresponder inteiramente à intenção, observada em todos os pais leitores, de procurar canalizar a atenção da criança em torno do objeto livro, de mantê-la em alerta mediante um jogo de perguntas-respostas.

A AQUISIÇÃO DOS CÓDIGOS DE LEITURAS COMPARTILHADAS

A situação de leitura representa para a criança um gênero completamente novo do qual vai ser preciso descobrir os códigos de acesso. A esse respeito, pode-se destacar até que ponto é pouco natural para a criança a situação em que ela é colocada, dependendo verdadeiramente de uma iniciação. Com efeito, escutar uma história implica ficar calmo, não conversar muito, aguardar que o adulto tenha terminado de ler a página antes de virá-la, consentir que seu olhar seja guiado na direção de tal ou tal ilustração etc.

Por seus propósitos, por suas falas ritualizadas que, muito frequentemente, introduzem os momentos de leitura compartilhada, o adulto contribui para que a criança aceite as regras que governam a situação.

A análise desses hábitos mais codificados, proposta por Jones (1996), nos parece bastante interessante e tem pontos comuns com a análise de nossos próprios dados.

O momento de LC é claramente apresentado como “um momento à parte”, isolado das outras atividades familiares, um momento com fronteiras bem delimitadas, do qual é preciso marcar o começo (“Ó lá, Começou! A história vai começar!”) e o fim (“Taí! A história terminou!”). É um tempo que se inscreve numa duração e que não deve ser interrompido (“Peraí! A mamãe vai terminar a página.”).

O “tempo de ler” é um tempo que não se sobrepõe a nenhum outro. Quando se lê uma história para uma criança, solicita-se dela que esteja disponível para essa atividade: não se brinca mais com a boneca, guarda-se o pequeno caminhão.

Nesse sentido, pode-se pensar que esse momento tão característico inicia a criança em algo que não é mais da ordem do prazer imediato, já que o sentido e o interesse da atividade não são diretamente palpáveis ou visíveis, exceto por uma certa cumplicidade com o adulto.

Jones coloca em evidência, como Bruner, o que chama *convite a fixar o olhar*, que se especifica da seguinte maneira:

- começar a observar (empenhar a atenção, dirigir o olhar para a página);
- observar sem tocar (ou ao menos sem que isso atrapalhe a leitura);
- observar para examinar qualquer coisa (olhar com atenção para discernir algo que se vai isolar, nomear);
- observar de maneira constante, manter fixo o olhar.

Pode-se objetivamente pensar que essa familiarização com os códigos sociais da leitura compartilhada assemelha-se a uma verdadeira transformação do olhar dirigido ao ambiente, tornando-se este mais analítico e exclusivamente centrado num objeto estático. A esse respeito, Jones constata, ainda uma vez, até que ponto essa capacidade de focalizar certo objeto e de nele manter a atenção não é natural na criança. Bem ao contrário, o que é natural para ela e deriva de um instinto de sobrevivência é deixar sua atenção seguir tudo o que se move e faz barulho (anúncio de um perigo, um predador). É necessário, então, que ela aprenda a se livrar de certas perturbações (irmã pequena que faz barulho no cômodo ao lado, por exemplo...) para conseguir manter sua concentração em sinais, ao mesmo tempo estáticos e silenciosos.

Aqui, o ato de fixar o olhar é estruturado, guiado lingüísticamente pelo adulto, precursor visual do que se vai mostrar de maneira ostentatória.

Compreende-se melhor por que a mediação (verbal e não verbal) do adulto é absolutamente necessária e até que ponto condiciona o bom desenvolvimento da atividade. Por essa mediação, por seus propósitos e atitudes, por essas falas ritualizadas que cadenciam a interação, ajuda-se a criança a compreender e a aceitar as regras que governam essa nova situação de comunicação.

Nota-se uma certa homogeneidade na maneira de convidar a criança para esse momento de leitura compartilhada. Frequentemente-

mente a criança é solicitada na escolha do livro. Estabelece-se, então, um pequeno diálogo de abertura, que permite ao adulto preparar a leitura e a compreensão da história, de levar a criança a se concentrar no personagem principal:

“A gente vai ler a história de Trolík. Trolík, Emma, é o coelhinho. Olha ali. Viu? É esse coelhinho, que tá ali. Ele se chama Trolík.”

“Cachinhos Dourados e os três ursos. Lá é a mamãe urso, o urso médio e o urso pequeno. Aqui está Cachinhos Dourados.

“Então, esta é a história de Grrick. Grrick é o extraterrestre, ele tá ali o extraterrestre. Ele é verde e tem antenas.”

Reencontramos, por outro lado, o mesmo aspecto ritualizado no momento de fechar a história. Depois de ter convidado a criança a compartilhar esse momento, é necessário pedir que ela abandone esse universo, muito frequentemente para ir deitar-se. As seqüências de encerramento também parecem relativamente homogêneas e frequentemente se caracterizam por uma fórmula-tipo, que indica à criança o fim da história, o momento quando se “sai do livro”:

“Ó lá o disco-voador no céu azul. E taí... minha história terminou.”

“Ó lá a floresta, e é o fim da história de Trolík. Vamos? A gente vai se deitar.”

“Taí! A história terminou.”

“E é assim que termina a história de Cachinhos Dourados e os três ursos. Boa noite.”

A IMPORTÂNCIA DAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E DOS JOGOS SOCIOAFETIVOS DURANTE AS LC

É uma história lida da mesma maneira para uma única criança, para três crianças da mesma família ou para o caçula? Os resultados da nossa pesquisa parecem mostrar que não. Essa variação é, aliás, confirmada pelas falas que recolhemos no quadro das entrevistas rea-

lizadas com os pais contadores. Do mesmo modo, nossas gravações testemunham a importância dos fortíssimos desafios (*enjeux*) afetivos que condicionam esses momentos “privilegiados”. Observar e analisar os momentos de LC de um ponto de vista interacional e proxêmico é imiscuir-se na intimidade familiar, na ambiência do antes de dormir, onde reina, ao mesmo tempo, o prazer de se juntar em torno de uma história e a perspectiva, menos agradável, de se separar durante o resto da noite. O momento de LC é a ocasião de se encher de calor, de calma e de afagos antes de se ganhar a cama. De um ponto de vista proxêmico, o momento de LC é um momento importante de contatos físicos e, mesmo não sendo visuais, nossos dados nos permitem fazer uma idéia bastante nítida da proximidade corporal dos protagonistas (a criança, muito freqüentemente, sentada sobre os joelhos, presença do bilu-bilu [*doudou*], negociação dos lugares em torno do livro e do adulto, etc.).

Mas, no quadro desse “momento privilegiado” (que simboliza a harmonia familiar a ponto de ser facilmente imaginado), nem todos encontram, necessariamente, seu lugar, exceto, naturalmente, o filho único ou o primogênito, que se privilegia, sozinho, da atenção e da disponibilidade do adulto. Nas irmandades de duas, três ou quatro crianças (nenhuma família ultrapassa esse número na pesquisa), as coisas são bem mais complexas, e vemos virem à tona as tensões que justificam esses intensos desafios (*enjeux*) afetivos. Ouve-se, então, o caçula tentar perturbar a calma do instante para melhor chamar a atenção da mãe, o do meio se impacientar quando o adulto deve ser interrompido para responder às perguntas do irmão pequeno, o mais velho zombar das perguntas “de bebê” dos outros. Há, pois, um certo número de armadilhas, freqüentemente de ordem afetiva e relacional, que vêm perturbar a calma soberana que, em teoria, o momento de LC requer. A propósito, uma de nossas tramas é muito reveladora de uma situação de conflito.

Ao longo de nossas gravações, percebe-se muito bem que Kim, 6 anos, sente-se excluída do espaço de cumplicidade que se criou entre seus dois irmãos mais velhos (10 e 12 anos) e seu pai. Há mui-

to barulho e desde o início temos a impressão muito nítida que só Kim leva a sério a situação de LC. Os dois maiores não param de rir (o texto parece um pouco de “bebê”), e o pai, visivelmente pouco interessado pelo que lê, se diverte em marcar seu sotaque holandês, criando uma escala de hilaridade. Kim, relativamente paciente no início, começa a se enervar na seqüência das páginas, e ameaça apagar as luzes e interromper, portanto, a leitura. Em outro contexto familiar, vemos igualmente aparecerem as dificuldades da “co-produção da leitura” (*co-lecture*) entre Driss, 2 anos, desmancha prazeres, e Sami, 3 anos e meio, visivelmente irritado pela presença ruidosa do irmão menor. Em outra família, o mesmo ocorre para Mathilde, 6 anos, que não tolera os esforços empregados pela mãe para despertar o interesse de sua pequena irmã de dois anos. (“Vamos! Lê, mamãe!”). Em Kim, Sami e Mathilde, observa-se uma atitude mais serena e mesmo certa cooperação para com o menor, quando este último não ameaça monopolizar o adulto. Nota-se também o papel freqüentemente discreto, mas eficaz, dos filhos mais velhos, que, de certo modo, auxiliam, o adulto, guiando por suas observações ou suas perguntas a compreensão dos mais novos.

Em suma, nos damos conta dos efeitos positivos ou negativos que podem ter certos parâmetros socioafetivos na situação de LC, conforme o *status* da criança na irmandade, o interesse de que ele é objeto por parte do adulto, o lugar que lhe é reservado na interação, conforme ele se sinta ameaçado, ou, ao contrário, seguro, valorizado etc.

Desse modo, compreende-se melhor o sentido da expressão “leitura compartilhada”, seja no âmbito da família ou no contexto escolar de sala de aula. Podemos, neste ponto, nos perguntar sobre o efeito de alguns desses fatores sobre a *relação com o escrito* ulterior da criança. Em outras palavras, sobre o que significará para ela o momento de LC de um ponto de vista afetivo.

Ao exemplo de Lahire, pensamos “que a questão não se limita (...) à presença ou à ausência de leitura em casa: quando há a experiência, é necessário sempre se perguntar se ela é vivida positiva ou negativamente” (Lahire, 1995, p. 19).

A RELAÇÃO COM O TEXTO DO LEITOR

A criança encontra a escrita na encruzilhada dos caminhos entre a oralidade e o sinal gráfico, entre a página do livro e a voz do leitor. Ainda que desagrade aos adeptos da leitura silenciosa, a entrada na língua escrita se faz por esse encontro, nessa mistura tão estranha que dá sentido e vida às letras mortas.

Os dados que recolhemos nos permitem apreender de modo um pouco mais preciso esta relação do leitor com o texto, isto é, a maneira, individual, de restituir oralmente o texto-fonte, de apresentá-lo, de interpretá-lo. Essas “marcas do leitor” são modos de se apropriar do texto e de transmiti-lo:

Quando o lê a seu jovem ouvinte, o leitor marca seu texto. Estas marcas, sobretudo os marcadores prosódicos (e especificamente a entonação e a acentuação), são antes de tudo os sinais de sua inscrição no texto lido e manifestam a forma de apropriação do texto escrito que é a sua: mas testemunham também seu cuidado em transmiti-lo a outrem. (Grossmann, 1997, p. 89)

Levando em conta as características de nossos dados (grande diversidade das “marcas” observadas), mas também nossas escolhas metodológicas (suporte textual comum), decidimos abordar a análise da relação com o texto ao longo de um eixo distância/proximidade para com o texto-fonte. O objetivo, então, é pôr em paralelo o texto e sua versão reinterpretada, comparar estas duas versões, observar as distorções do texto-fonte, as modificações efetuadas pelo leitor.

Em nossas transcrições, o texto-fonte é representado como um linha contínua que pode ser interrompida, ao longo da leitura, pelos diferentes protagonistas, no mais das vezes, como vimos, pelo leitor. Como se apresentam estas brechas no fio do texto? Em que momento aparecem (natureza do elemento disparador), sob que formas e com que finalidade?

O que nossos resultados mostram, confirmando e prolongando o trabalho anterior (Grossmann, 1997), é que essas marcas, que vêm, momentaneamente, interromper a linearidade textual, permi-

tem ao adulto criar um espaço reflexivo em torno do texto. Com efeito, o adulto não se contenta em oralizar o texto, como poderia fazer uma máquina. Na maior parte do tempo, ele verbaliza sua atividade inferencial e diz em voz alta o que ele faz para compreender. De várias maneiras, ele mostra à criança as zonas do texto ou da seqüência (conjunto gráfico formado ao mesmo tempo pelo texto e pela ilustração correspondente) sobre as quais pode fundar sua compreensão e tenta estabelecer passarelas entre o oral e o escrito. Observam-se três grupos de estratégias que abordaremos a seguir:

Estratégias de adjunção

Representam todas as situações em que o adulto vai acrescentar alguma coisa ao texto-fonte. Frequentemente, o elemento disparador desta estratégia é o que se poderia chamar de uma “parada na imagem”: no final de uma seqüência, o adulto traz um comentário, reformula o fraseado do texto, retorna a um traço saliente da personagem, a um detalhe implícito que convém apreender, faz uma pergunta à criança etc.

Os elementos prosódicos

Em relação à versão escrita, a interpretação oral do adulto introduz certo número de elementos de prosódia, que visam a encenar o texto, a ilustrá-lo, a “teatralizá-lo”.

Numerosos traços do oral vão ser introduzidos, tais como interjeições (“puxa vida!”), ruídos diversos (“grr! grr!”, “bumbadabum!”), entonações exprimindo um sentimento, modificações da voz do leitor (ver a história de Cachinhos Dourados [*Boucle d’Or*], em que todos os leitores exercem seu talento!), etc.

Às vezes, o adulto dá a palavra à personagem principal, fazendo-a reagir, exprimindo em voz alta suas reflexões: “Eu gostava muito dele... Fiquei de olhos abertos... Que foi que eu fiz?...”

Podemos aproximar esse tipo de adjunção daquilo que Grossmann chama de “engajamento proxêmico” do leitor, que “leva a mobilizar de modo mais ou menos importante os recursos vocais e corporais no curso da leitura” (Grossmann, 1997, p. 87).

Conectivos e termos de ligação

Do ponto de vista lingüístico, observa-se que essa teatralização do texto-fonte requer, da parte do adulto, um vaivém constante entre as duas versões do texto e, por conseguinte, um ajuste permanente que permite esse vaivém de uma ordem de linguagem para a outra: introdução de conectivos, de termos de ligação (“af”, “então”, “bem”, etc.). Com efeito, parece que este tipo de adjunção do adulto cria uma defasagem enunciativa que é preciso reparar antes de retomar a leitura no fio do texto. A voz do leitor, que entra em ressonância em torno do texto-fonte, faz surgir uma outra forma de texto, que se superpõe a ele, se afasta dele e se refere a ele ao mesmo tempo. Daí a introdução de numerosos conectivos e termos de ligação que permitem fazer o enlace entre as duas versões.

OS ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO ICÔNICA E AS INJUNÇÕES DÊITICAS

Os elementos de contextualização icônica do texto-fonte visam, também, estabelecer pontes entre o oral e o escrito, entre uma linguagem objetivada, distanciada, simbólica, e uma linguagem conectada diretamente com a realidade. Permitem, entre outras coisas, estabelecer um vínculo, por meio da ilustração, suporte visual concreto, entre o espaço real onde se acha a criança e o espaço da ficção; permitem, portanto, dar “corpo” à história. Detecta-se, assim, um uso intenso de dêiticos espaço-temporais ou pessoais, freqüentemente sob a forma de injunções, que convidam a criança a se apoiar nas pistas visuais que o adulto lhe indica: “você viu ali?”;

“o porquinho tá ali. Tá ali o pateta”; “Ah! Os caçadores! Olha, os caçadores tão ali, não, ali, olha, ali, estão ali, e lá está o veado. Os caçadores, eles querem matar o veado e tem o Trolík, tá vendo?, na cesta com os passarinhos, ele está vendo isso”.

Essa contextualização icônica permite também evidenciar certo número de implícitos textuais, visualizar de forma explícita, o que o texto não diz: “Olha, os dois, eles brigaram, olha, o olho dele todo machucado, o olho do porquinho, também tá todo machucado!”. Essas injunções dêiticas são balizas que, evidenciando certos detalhes importantes, facilitam a compreensão e podem ser relacionadas diretamente com o que Bruner chama de “elementos indiciais” (Bruner, 1995, p. 70).

OS COMENTÁRIOS/DESDOBRAMENTOS

Esta categoria, muito ampla, agrupa todos os depoimentos do leitor sobre o que acaba de ser lido. Trata-se de um discurso autônomo do leitor, isto é, cortado do texto-fonte, do ponto de vista enunciativo, e no qual o leitor reformula com suas próprias palavras o conteúdo da seqüência que precede. Numa de nossas tramas, o trecho “Eu sou um coelho ladrão! – exclama Trolík”, é seguido do comentário:

“Olha só, ele rouba! O coelho que rouba! A gente nunca viu um coelho que rouba, mas esse daqui, ele rouba!”.

Freqüentemente, os comentários do adulto visam retirar as ambigüidades do texto. Ainda na mesma trama, Trolík sobrevoa os campos, mas isso não está dito de modo explícito no texto: “Como é lindo! Lá está o rio, campos que não acabam mais, a floresta, e... de onde vêm esses gritos, esses uivos?”.

A imagem não mostra Trolík, mas o que Trolík vê. Ora, essa visão aérea não é de compreensão evidente para uma criança de 18 meses. Por isso, a mãe precisa as coisas com seu comentário: “Olha, ele deve tá vendo isso lá do alto”.

Freqüentemente, os comentários do adulto se assemelham a reformulações explicativas: o leitor, após ter lido integralmente uma seqüência, vai retomá-la explicitando-a integralmente. Os acontecimentos da seqüência são retomados, assim, de maneira cronológica, resumidos de modo hierárquico, relacionados com a ilustração correspondente. É o caso, por exemplo, numa outra trama, em que a tendência é quase sistemática e precede, por assim dizer, as eventuais perguntas das crianças. Assim, a seqüência textual “No coração da floresta, o grande veado está exausto. Ele atraiu os cães e os caçadores para o mais longe possível de sua família. Agora, ele pode se deixar matar” é reformulada pelo adulto da seguinte maneira: “O veado, bem, é, ele atraiu os caçadores, ele correu, correu, correu, assim os caçadores, eles seguem ele, assim os caçadores, eles não matam, é, a fêmea e os filhotes. Então, de repente, ele disparou, assim os caçadores, eles, é, você tá vendo, eles seguem e depois, ele está muito muito cansado, e agora, ele entra na água, ele entra na água, assim e deixa os caçadores matarem ele, mas pelo menos a família dele, bem, eles não estão mortos.”

Também freqüentemente, o comentário do adulto lhe permite ornar sua versão com palavras novas e, assim, abrir o campo lexical e semântico da história lida. É o caso, por exemplo, numa outra seqüência, quando o adulto introduz em seu desdobramento a palavra *faon* (“filhote de veado”), que não aparece no texto.

A adjunção de comentários, de reformulações explicativas, de precisões terminológicas, pode ser aproximada do que Grossmann chama, por um lado, de engajamento didático, “que leva a traduzir, explicitar, precisar o que o texto diz”, e, por outro, de engajamento axiológico, que “traduz a maneira como o leitor assume, reconstrói a visada discursiva, indicando mais ou menos nitidamente o que se deve pensar a respeito” (Grossmann, 1997, p. 87).

AS PERGUNTAS: IMPLICAÇÃO DO SUJEITO E CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO DE EXPECTATIVA

O adulto leitor pode bordar em torno do texto lido um questionamento com diferentes funções. Numa de nossas tramas, por exemplo, as perguntas feitas pelo adulto à criança são numerosas (25 no total) e visam criar um espaço de expectativa, um suspense, colocar a criança numa postura interrogativa em relação ao texto e, por fim, antecipar sistematicamente a continuação: “e aí, o que que ele tá vendo lá de cima? O que que a gente vê?”; “eles ouviram alguém gritar, que que aconteceu?”. Também se observa que frequentemente a criança é incitada a se interrogar, mas também a refletir, a imaginar soluções, a formular hipóteses, em suma, a encontrar respostas para os problemas levantados pelo texto. É um pouco como se ela estivesse direta e pessoalmente implicada na história: “que que a gente vai fazer?”.

Ainda na mesma trama, observa-se igualmente que a criança por nove vezes é interpelada com seu nome próprio, o que pode ser interpretado como um indício suplementar de implicação da criança na interação: “Puxa vida! Olha só o coelhinho, que foi que ele achou? Um passarinho? Um passarinho, tá vendo, Emma? O coitadinho, ele caiu do ninho, puxa! Que que a gente vai fazer?”.

Por outro lado, observa-se também um questionamento que tem por função uma precisão terminológica quanto a uma palavra ou expressão consideradas difíceis. Numa outra trama, por exemplo, o adulto volta ao termo “estupefação” e entabula um diálogo com a criança:

- Que quer dizer estupefação?
- Eh... muito assustado.
- Eh, isso, estupefato, não é realmente assustado, é mais surpreso, espantado.

Essa tendência a querer criar um espaço reflexivo em torno do texto, mas também a implicar pessoalmente a criança na história,

Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 327-359, 2006.

parece se aproximar daquilo que Grossmann chama de “engajamento didático”, de que já falamos acima, mas também do “engajamento leitoral [*lectural*]”, que “conduz a se posicionar mais ou menos nitidamente enquanto leitor, isto é, numa lógica do terceiro, implicando um outro que não ele mesmo na comunicação com a criança” (Grossmann, 1997, p. 88).

A INTRODUÇÃO DE CONSTRUÇÕES INFANTIS

Às vezes, o texto lido de modo integral é, todavia, ornado com construções infantis, que podem ser percebidas como uma estratégia suplementar do adulto para aproximar a criança do universo abstrato do livro: “a tigelinha”; “cadeira tava toda quebrada”; “a caminha”, “para a bundinha dele”.

A “DUBLAGEM”

Alguns termos, algumas expressões são às vezes considerados difíceis demais pelo adulto, que vai acrescentar a eles, em eco, uma versão considerada mais adaptada, mais próxima do universo lingüístico da criança. O adulto vai, por exemplo, acrescentar “enquanto isso” para dublar a expressão “nesse ínterim”.

ESTRATÉGIAS DE SUBSTITUIÇÃO

Aqui, o adulto vai modificar o texto-fonte “de dentro”, isto é, ele já não sobrepõe seus comentários/perguntas a uma forma fielmente lida do texto, mas oferece uma versão retrabalhada, reformulada, considerada mais bem adaptada à criança. As substituições mais freqüentes dizem respeito a:

FRIER, Cathy. Leituras dialogadas: alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura...

- certos tempos do passado: sobretudo o passado simples que é substituído ou por um presente, por um passado composto, por um imperfeito;
- certas expressões/construções: “elle regarda” (“ela olhou”) no lugar de “elle jeta un oeil” (“ela deu uma olhada”); “alors” (“então”) no lugar de “enfin” (“enfim”); “très très bien” (“muito muito bem”) no lugar de “tout à fait bien” (“muitíssimo bem”); “alors il se mit à pleurer” (“então ele se pôs a chorar”) por “il sanglota” (“ele soluçou”).

A vontade manifesta do adulto é aqui, de novo, “pôr ao alcance da criança” um texto, no qual certas características lingüísticas são percebidas como obstáculos para a compreensão.

ESTRATÉGIAS DE TRUNCAMENTO

As estratégias de truncamento são bastante raras e dizem respeito somente a pequenos segmentos de frases. Resultam, no mais das vezes, das transformações realizadas pelo adulto sobre a estrutura sintática da frase, num cuidado de simplificação. Assim, por exemplo, ele vai preferir a seguinte formulação: “Mas ali os pés estavam baixos demais” no lugar da proposta pelo texto-fonte: ali eram os pés que estavam baixos demais”. O mesmo adulto, numa outra seqüência, suprime o segmento: “entretanto, os três ursos”, decerto porque considera que a utilização do advérbio corre o risco de deixar a criança em dificuldade.

AS FIGURAS DO LEITOR

Todas as estratégias que acabamos de descrever podem ser utilizadas alternadamente pelos diferentes adultos leitores e em diferentes seqüências. No entanto, nossos resultados evidenciam

três grandes tendências marcadas que nos permitem agora descrever tal como aparecem em nosso *corpus* as três figuras do leitor.

A figura do “encenador/contador” (estilo teatral)

Nesta primeira tendência, o adulto não lê o texto nem integralmente, nem fielmente: ele o retrabalha desde dentro, para oferecer uma versão diferente à criança. O adulto é onipresente porque é ele quem rege a encenação do texto, que ele faz vibrar por sua voz e seu fôlego a seu modo. Ele é o ator, a criança é o espectador, o texto é “encenado”. Pode-se dizer, aqui, que o texto é inteiramente reformulado numa versão “oralizada”. Destacam-se, então, numerosas estruturas sintáticas modificadas para dar ao texto o aspecto de um diálogo, o acréscimo de termos de ligação, de conectivos, de construções infantis que visam reforçar o aspecto mais familiar da forma oralizada, truncamentos que resultam da versão dialogada, substituições, elementos de prosódia (interjeições, sobretudo). Além disso, por causa de seu caráter “teatral”, essa figura do leitor implica também uma gestualidade mais marcada, e certas ações podem ser objeto de mímica da parte do adulto (“grande assim”, acompanhado do gesto).

Neste quadro, a criança é pouco solicitada diretamente, a não ser por meio de perguntas que parecem ter um papel de relance discursivo e permitem, ao mesmo tempo, manter a atenção conjunta e reforçar o aspecto “contado” do texto: “sabe de uma coisa?”, “sabe o que ele viu?”.

A figura do “professor” (estilo didático)

Nesta segunda figura, o adulto lê o texto fielmente. No final da seqüência, ele se detém para desenvolver comentários/trazer precisões. É onisciente, faz poucas perguntas ou, ao menos, não espera respostas propriamente, mas entrega uma versão do texto

FRIER, Cathy. Leituras dialogadas: alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura...

mais explícita, mais lisa. O texto é “explicado”, traduzido de certo modo. A condução é máxima.

O que prima neste tipo de leitor:

- acréscimo de comentários e desdobramentos;
- acréscimo de elementos de contextualização icônica e de injunções dêiticas;
- a adjunção de comentários, de reformulações explicativas, de precisões terminológicas.

A figura do guia (*estilo reflexivo*)

Aqui, o adulto lê o texto de modo bem mais fiel. A condução é preponderante, mas interfere permanentemente com as intervenções da criança, que visa a favorecer.

O que predomina nesse tipo de leitor:

- a introdução de perguntas;
- a criação de um espaço de expectativa;
- a implicação do sujeito na situação de comunicação (indicadores de implicação);
- a introdução de elementos de contextualização icônica e de injunções dêiticas.

AS INTERAÇÕES CRIANÇA-ADULTO

Acabamos de ver até que ponto a mediação do adulto pode assumir diferentes formas. Na maior parte do tempo, essa heterogeneidade se manifesta por tendências mais marcadas quanto a um “estilo”, mas notam-se também estratégias compostas por um mesmo leitor, sendo o “estilo” suscetível de variar durante uma mesma leitura.

Por outro lado, essa heterogeneidade dos papéis assumidos pelo adulto parece-nos reveladora de uma outra heterogeneidade: a do *status* concedido à criança e, mais particularmente, à sua fala, no quadro da interação.

Até o momento,⁶ não terminamos por completo a análise desses aspectos interacionais. É por essa razão que exporemos somente as primeiras balizas de uma análise mais aprofundada que será apresentada posteriormente. Esboçam-se, presentemente, alguns traços salientes que nos permitem estabelecer um primeiro levantamento.

LEITURAS DIALOGADAS/LEITURAS SILENCIOSAS

Um dos primeiros indicadores de observação desses aspectos interacionais, bastante básico, é a presença/ausência da voz da criança no âmbito do momento de leitura compartilhada. Com efeito, a participação efetiva da criança, sob diferentes aspectos, pode ser desigual de uma configuração familiar para outra, tomando, assim, a interação ora a forma de um verdadeiro diálogo, ora a de um monólogo. Já sublinhamos o lugar preponderante do adulto, que, por meio de seu discurso, verbaliza o conteúdo semântico e solicita a atividade interpretativa da criança. Jones (1995) matiza essa preponderância ao mostrar que, apesar de o adulto aparecer como diretor de cena da interação (é ele quem indica o que é preciso olhar, escolhe de que e durante quanto tempo se vai falar), a troca linguageira é, contudo, incontestavelmente determinada pelos dois participantes, sendo o discurso do adulto totalmente guiado pelas reações (manifestações de prazer, interesse, olhares, risos, gestos, objeto apontado com o dedo...). É uma espécie de *feed back* permanente que se nota, sendo o discurso do adulto inteiramente “colado” às reações da criança, o que supõe no leitor uma grande capaci-

⁶ N.T.: A autora faz referência ao momento da redação deste trabalho, em 2002.

dade de escuta e de atenção. Constata-se o mesmo em Bruner (1987), que nota que “a mãe ajusta sua participação na leitura do livro com base na competência aparente da criança” (p. 71), “reage em função daquilo que a criança *faz*” (p. 73), ou “mantém estáveis suas reações face aos esforços da criança, alterando só o necessário para dar conta de suas novas capacidades [*nouveaux savoir-faire*], encorajando-as e sustentando-as por meio de intervenções sutis” (p. 79).

Nossos próprios resultados ilustram majoritariamente essa atitude empática, caracterizada por um fortíssimo grau de *feed back*, que permite ao adulto adaptar-se aos saberes e competências linguageiras da criança ao tentar fazê-las evoluir.

No entanto, notamos também cenários diferentes, em que a reação (verbal, pré-verbal, não verbal) da criança não parece “prevista” pelo adulto. Esse tipo de configuração é mais raro (uma família em seis), mas revelador de uma situação de interação em que a fala da criança parece não desejada ou não realmente autorizada. (Em certas entrevistas com os pais leitores de histórias, conduzidas por um membro da equipe, alguns evocaram o “aborrecimento” causado pelas interrupções/perguntas/comentários das crianças/movimentos diversos.) Nessa configuração, o momento de leitura compartilhada se apresenta mais como um momento de recolhimento conjunto em torno de uma história que se escuta em silêncio, sem que jamais se interrompa seu desenrolar, do que como uma “troca” linguageira determinada por um só dos participantes, apresentando-se, aqui, o discurso do adulto como um monólogo relativamente autônomo em relação às reações da criança; limitando-se, então, os únicos elementos de diálogo a “reenquadrar” a situação (“psiu, não terminou”).

AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DA CRIANÇA NO QUADRO DAS LEITURAS COMPARTILHADAS

A situação de leitura compartilhada promove freqüentemente o encontro de interlocutores com competências desiguais: um

adulto que sabe ler e uma (ou mais) criança(s) que não sabe (ou não sabe bem) ler. De que maneira a criança pode tomar parte de modo ativo na interação? Ou, ainda, como ela intervém concretamente no curso das leituras compartilhadas?

INTERVENÇÕES INICIADAS PELO ADULTO

A maioria (por volta de 60%) das tomadas de palavra pela criança resulta de uma pergunta do adulto. As intervenções iniciadas por ele foram muito bem descritas por Jones (1995) e Bruner (1987) como um tipo de rotina linguageira, matriz interacional, que se apresenta sob a forma de um jogo de perguntas/respostas que estrutura as trocas. Nos trabalhos de Jones, concernentes às crianças mais jovens, constata-se que a porcentagem das intervenções iniciadas pelo adulto é inferior (40% para uma criança de 14 meses) àquela observada em nossa pesquisa. Pode-se interpretar essa discrepância como a marca de integração, entre os mais velhos, de um certo número de códigos, em particular daquele que tem a ver com respeitar um tempo mínimo de escuta.

AS INTERVENÇÕES LIVRES/AS TOMADAS DE PALAVRA ESPONTÂNEAS

Mas excetuado esse tempo mínimo, “regulamentar” – poderíamos dizer –, observamos nas gravações formas diversas de intervenção espontânea das crianças, sem qualquer solicitação direta ou explícita do adulto. Evidentemente, encontramos perguntas quando o sentido de uma passagem ou de uma palavra coloca problema para a criança. Há também os gestos acompanhados freqüentemente de comentários, que são, na maior parte do tempo, retomados em eco pelo adulto, como um pretexto para o relance, o esclarecimento, o aprofundamento. Quando a criança não está só e a leitura é compartilhada pela irmandade, notam-se também fenômenos interessantes. Com efeito, parece que, em cada seqüência de leitura

compartilhada, uma “criança-alvo” seja implicitamente designada pelo adulto. Essa “criança-alvo” é aquela que tem mais necessidade da mediação do adulto, portanto, em geral, a mais nova. Em função, por exemplo, do clima de cumplicidade no seio da irmandade, do grau de cansaço dos protagonistas, do nível de cooperação entre as crianças, teremos tipos de interações bastante diferentes. Assim, as manifestações de interesse da criança-alvo poderão ser ora retomadas e encorajadas pelo mais velho, ora, ao contrário, postas sistematicamente em curto-circuito por este último. No primeiro caso, as intervenções do mais velho poderão substituir a mediação do adulto, com as mesmas ferramentas. Caso contrário, veremos, então, se instalar um tipo de mediação “à la carte”, tentando o adulto, na maior parte do tempo sem sucesso, adaptar-se às necessidades relativas a cada uma das crianças. Neste último caso, a constelação a três, reunindo idealmente um adulto, uma criança e um livro, torna-se um triângulo um pouco desequilibrado, que é preciso incessantemente reequilibrar para manter a atenção conjunta.

Para que esses momentos de troca não se tornassem momentos de conflitos, mas também para que cada criança pudesse se beneficiar do *status* privilegiado de “criança-alvo”, alguns pais fizeram a escolha de ler histórias de maneira alternada para diferentes crianças da irmandade. A propósito, é interessante notar que todos os comentários dos pais leitores revelam um fato indiscutível: a primeira criança beneficiou-se de mais tempo, de mais disponibilidade, não foi obrigada a negociar a escolha dos livros, não teve que compartilhar seus momentos de leitura, não teve que defender seu lugar de “criança-alvo”. Em contrapartida, não teve a chance de compartilhar esses momentos com um irmão ou irmã mais velhos. Ora, o lugar assumido pelos mais velhos no quadro das leituras compartilhadas está longe de ser negligenciável, uma vez que, em certas famílias, eles secundam eficazmente o adulto.

OS REINVESTIMENTOS AUTÔNOMOS

No decorrer de nossa investigação, um domínio de observação não previsto inicialmente revelou-se particularmente interessante, apesar de, no estado atual de nossa análise, não sermos ainda capazes de lhe dar um formato exaustivo. Trata-se daquilo que, aqui, chamaremos de “reinvestimentos autônomos” da criança em torno das leituras compartilhadas. Com efeito, constatamos que as leituras compartilhadas não terminam uma vez fechado o livro pelo adulto; para sermos mais precisos, às vezes o livro pode ser reaberto pela própria criança, que se abandona, então, a solo, em uma espécie de mímica da situação vivida previamente em companhia do adulto. Essa atitude pode aparecer em torno dos 2 anos e se desenvolverá, se for encorajada pelo adulto, depois dos 3 anos. O que se observa no curso dessas fases de reinvestimento autônomo? De imediato e de um ponto de vista estritamente comportamental, nota-se uma criança que exprime a vontade de “fazer como se” soubesse ler. Na maior parte do tempo, aliás, essa vontade requer um auditório (“se você deixar, sou eu que leio agora”). É, pois, uma criança que, ar doudo, vai “preencher a pausa” do leitor e se esforçará para articular as palavras de modo inabitual. Poderá mesmo desenvolver-se o mimetismo até para imitar o gesto impaciente do adulto que arruma uma mecha rebelde ou entorta a boca de modo exagerado para exprimir, por exemplo, o desagrado. Sob um prisma lingüístico poderemos destacar, de início, a necessidade de começar de um ponto de apoio, espécie de marca segura que permite dar a partida – na maior parte do tempo, o título da história (“como é esta história, como ela se chama?”), que é freqüentemente repetido por duas vezes. A começar desse ponto de partida, a história é mais ou menos reinventada, pois parece que o que mais interessa à criança é explorar um domínio novo e não mostrar que compreendeu bem. Assim, com base nas ilustrações, a criança imagina e verbaliza um novo cenário que tem apenas vagas semelhanças com o original... Inversamente, o que é muito recorrente nessas histórias inventadas é o uso sistemático de um certo número de elementos carac-

terísticos da narração, no mínimo, inabituais na boca de uma criança dessa idade:

- marcadores temporais, conectores: era uma vez, um dia, de repente, depois, então...
- utilização quase exclusiva do passado simples, mesmo que de maneira errada (“il lui disa⁷ tout à coup...” – “de repente, ele lhe *dizeu”); do imperfeito (“ele viendait⁸” – “ele *vinharia”) ou do futuro;
- repetição de certas fórmulas (“nevava, nevava, nevava, nevava...”);
- utilização de numerosos elementos prosódicos (sobretudo quando a criança faz falar um personagem cujo papel ela desempenha).

Mas o que nos parece ao mesmo tempo interessante e surpreendente nessas fases de reinvestimento autônomo é a aparição, no próprio corpo do discurso da criança, de passagens inaudíveis, como se repentinamente esse discurso se exprimisse em uma outra língua, em uma linguagem misteriosa cuja integralidade dos códigos ela ainda não domina. Temos, aqui, a impressão de que a criança inventa palavras ou que emprega termos que não compreendeu. Essas “passagens” devem, talvez, ser interpretadas como a vocalização das “zonas de sombra” da história lida, lugares em que a compreensão deve ser colocada à espera e a atividade inferencial pode ser posta em marcha.

Parece-nos que esses momentos podem ser percebidos como uma espécie de fase necessária de latência ou de apropriação, du-

⁷ N.T.: Embora não tenhamos correspondente desse tempo verbal em português, poderíamos imaginar algo como “ele disse” por “ele disse”. Em francês a forma correta do verbo é “il dit”.

⁸ N.T.: Algo como “ele vinharia” por “ele vinha”. Em francês a forma correta do verbo é “il venait”.

rante a qual a criança pode verbalizar a seu modo o que ouviu sem necessariamente tê-lo compreendido.

Essas observações precisam ser aprofundadas. Contudo, constituem uma verdadeira janela sobre o que a criança pré-leitora compreende do ato de leitura, sobre seu modo de considerar as convenções sociais da atividade ou sobre as restrições lingüísticas próprias da escrita. Permitem-nos também ver como a criança, bem antes de saber ler, é capaz de inventar-se uma identidade de sujeito leitor.

SÍNTESE

No estágio em que se acha o nosso estudo, estamos bem distantes ainda de poder traçar um quadro completo das práticas familiares de leitura compartilhada. Um certo número de pontos merece ser retrabalhado e aprofundado.

Desejamos, especialmente, completar nosso *corpus* por gravações em vídeo, o que nos poderia permitir, por exemplo, considerar uma abordagem proxêmica dos momentos de leituras compartilhadas. Do mesmo modo, temos consciência da necessidade de aprofundar ainda mais a análise das interações adultos/crianças, ligando-a, talvez mais diretamente, ao estilo – freqüentemente um composto – de leitura do adulto, insistindo mais nos mecanismos de negociação do sentido e integrando de modo mais marcado a *relação da família com o escrito*. No contexto deste artigo, nosso objetivo era, sobretudo, evidenciar, por uma abordagem microssociológica realizada no meio familiar, os traços salientes de uma interação de um gênero muito particular entre um adulto e uma ou mais crianças, reunidos em torno de um livro. Nessa perspectiva, nosso estudo terá permitido isolar regularidades, mas também numerosas fontes de heterogeneidade indo no sentido oposto de alguns estereótipos sociais veiculados por discursos muito “generalistas” sobre a leitura e os leitores.

Em primeiro lugar, este trabalho permite relativizar o peso das determinantes sociais no que concerne às práticas de leituras em casa. Com efeito, nosso trabalho não depende do “estilo” mecanicamente correlato a um meio particular. Mostramos mais acima a que ponto a noção de “meio” devia ser utilizada com prudência, tal é o modo que ela se refere a elementos complexos que é preciso apreender com muitos matizes, em contexto. Nosso trabalho evidencia igualmente as raízes afetivas da *relação com o escrito* e a necessidade de levá-las em conta, a fim de permitir à criança reconhecer-se num papel de leitor potencial. Permite, enfim, avaliar melhor o lugar deixado à criança e à sua fala na interação. Tomar consciência da necessidade de lhe outorgar um espaço de reapropriação individual, fora da condução sistemática do adulto, um lugar onde o sentido é posto à espera, onde as frases ouvidas têm a poesia de uma língua desconhecida, lugar no qual a criança poderá moldar sua própria representação da leitura para, um dia, se lançar sozinha na trilha das linhas.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRIEUX, F.; FALAISE, B.; BESSE, J. M. (1996). *Illettrisme, quels chemins vers l'écrit?, de l'université d'été*. Paris: Magnard.
- BARRE-DE MINIAC, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Asq, Septentrion.
- BERNARDIN, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris: Retz.
- BESSE, J. M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris: Magnard.
- BLANCHET, P. (2000). *La Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes, Presses Universitaires de rennes.
- BRUNER (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- CERTEAU, M. (1990). “Lire, un braconnage”. *L'invention du quotidien*. Arts de faire, Paris: U. E. G., Réédition.
- DURKEIM, E. (1975). “La science positive de la morale en Allemagne”. *Textes I*. Paris: Minuit.
- FIJALKOW, J. (1994). *Entrée dans l'écrit*, Paris: Magnard.
- FINNEGAN, R. (1999). “Sociological and anthropological issues in literacy”. *Literacy, and international handbook*, edited by Westview press, p. 89-93.

Filol. lingüist. port., n. 8, p. 327-359, 2006.

FRIER, C.; BOCH, F. (2002). Pratiques de lecture et d'écriture: des usages sociaux aux savoirs scolaires, LIDIL, n° 25, Grenoble, Université Stendhal / IUFM.

GEE, J. P. (2001). "A sociocultural perspective on early literacy development". *Handbook of early literacy research*. London: Guilford Press, p. 30-42.

GROSSMANN, F. (1996). *Enfances de la lecture, Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne, P. Lang (deuxième édition).

_____. (1997). "Voix du lecteur et voix du texte dans les albums pour enfants: deux sources d'institution du genre". *Cahiers du français contemporain*, n. 4, p. 83-107.

_____. (1999). "Littérature, compréhension et interprétation des textes". *Repères*, n. 19, p. 139-66.

JONES, R. (1996).: *Emerging patterns of literacy. A multidisciplinary perspective*. London and New York: Routledge.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Pul.

_____. (1995). *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Paris: Hautes études Seuil, Gallimard.

MICHAUDON, H. (2001). "La lecture, une affaire de famille". *INSEE première*, n. 777.

STEVENSON, H. W.; LEE, S., SCHEINGRUBER, H. (1999). "Home influences on early literacy". *Literacy, an interational handbook*, edited by Westview, p. 251-7.

TAVAN, CH. (2000). "Les pratiques culturelles: les rôle des habitudes prises dans l'enfance". *INSEE première*, n. 883.

WASIK, B. H.; DOBBINS, D. R.; HERMANN, S. (2001). "Intergenerational family literacy: concepts, research, and practice". *Handbook of early literacy research*, London: Guilford Press, p. 444-58.

RÉSUMÉ: Dans le cadre de cet article, notre objectif est surtout de mettre en évidence, par une approche microsociologique réalisée en milieu familial, les traits saillants d'une interaction d'un genre très particulier entre un adulte et un/des enfant(s), réunis autour d'un livre. Dans cette perspective notre étude cherche à dégager à la fois des régularités, mais aussi de nombreuses sources d'hétérogénéité allant à l'encontre de certains stéréotypes sociaux véhiculés par des discours très "généralistes" sur la lecture et les lecteurs.

MOTS-CLÉS: Lecture; Lecture partagée; Interaction adulte/enfant.