

Letramento Multissemiótico: da leitura à produção literária Construindo livro-brinquedo

Cláudia Fabiana O. Gaiola¹
Giovana Tolesani C. Barbosa²

OS PROFESSORES PARECEM TER A PERCEPÇÃO DE UM CONSTANTE DESINTERESSE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LEITURA, somada às dificuldades que eles têm de relacionar o texto lido aos conhecimentos de mundo que possuem, bem como o de produzir textos com coesão e coerência. Em contrapartida, percebem que os alunos têm um crescente interesse e facilidade no uso tecnológico, como a internet, e os professores concluem muitas vezes que a culpa de tal desinteresse e dificuldade está na falta dessas ferramentas na escola.

Em analogia a esse entendimento cita-se o texto “Rolha pedagógica, de Enrique Mariscal, que conta a visita de um supervisor a uma escola e o encontro com uma sala caótica, em que a professora, para se justificar pela bagunça, explica:

Estou completamente perdida senhor, não sei o que fazer com estas crianças... Não tenho lâminas de apresentações, não tenho livros, o ministério não envia sequer o mínimo material didático, não tenho recursos eletrônicos, não tenho nada novo para lhes mostrar, nem o que lhes dizer!³

O supervisor vendo uma rolha, tomou-a e com serenidade iniciou sua aula.

Alguém sabe o que é isto? Uma rolha! – gritaram os alunos surpresos. Muito bem. E de onde vem a rolha? Da garrafa. Uma máquina a coloca. De uma árvore. Da cortiça. Da madeira. – respondiam as crianças animadas. E o que dá para fazer com madeira? – continuava entusiasta o docente. Cadeiras. Uma mesa. Um barco! – responderam as crianças. Muito bem, então teremos um barco. Quem se anima a desenhá-lo? Quem faz um mapa na lousa e indica o porto mais próximo para o nosso barquinho? Escrevam a qual estado brasileiro corresponde. E qual é o outro porto mais próximo que não é brasileiro? A qual país corresponde? Alguém lembra que personagens famosos nasceram ali? Alguém lembra o que produz esse país? Por acaso, alguém conhece alguma canção desse lugar?

Distante de entender as questões estruturais e as ferramentas tecnológicas como irrelevantes na escola, infere-se por meio deste texto a importância da linguagem para a aquisição de conceitos, entendendo-a como elo entre professor – aluno – produto cultural, e que afeta o aluno e o permite construir uma rede de saberes. Trata-se da linguagem em ação, em que o sujeito em relação ao outro se comunica, exprime suas ideias, sua personalidade e tudo aquilo que historicamente o constituiu. O destinatário de um enunciado responde a ele. Assim, num

¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

² Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

³ MARISCAL, E. Rolha Pedagógica. 2015. Disponível em: <http://educa-tube.blogspot.com/2015/03/a-rolha-pedagogica-uma-reflexao-sobre.html>. Acesso em: 23 de fev. de 2019.

processo participativo, ocorre o intercâmbio de ideias e sentimentos, promovendo novos aprendizados. Bakhtin⁴ afirma que, no discurso dialógico, o outro sempre é relevante e a linguagem não se refere a um conjunto de orações, mas a um dialogismo com fim à comunicação. Para o autor, um enunciado não apenas responde a outro, mas, nessa interação, o sujeito que fala se apropria de palavras dos outros e incorpora-as em seus enunciados. Vejamos o que diz o autor:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.⁵

A linguagem, portanto, é constitutiva do sujeito e da relação entre sujeitos. Nessa perspectiva, ela é concebida como meio de se comunicar, de produzir sentidos, identidades, imagens e experiências, em que a língua, em seu uso e função, torna-se “uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado”⁶.

O presente estudo refere-se à experiência de uma professora do Ensino Fundamental, que procura junto aos estudos de Bakhtin e Vigotski, bem como de outros estudiosos da teoria Histórico-Cultural, refletir sobre a proposta de produção de livros-brinquedo com seus alunos. Ao refletir sobre o processo vivido com os alunos antes e durante a produção dos textos para os livros, busca-se problematizar como as práticas de leitura (tanto de texto, quanto de imagem), em um contexto dialógico, colaboraram para a apropriação da língua escrita. A análise ocorreu junto a outra professora da mesma rede e nível de ensino por meio de registros narrados pela professora dos momentos que os alunos vivenciavam tal experiência, denominado aqui como Diário de Bordo⁷.

É relevante contextualizar que a referida escola se localizada no interior do estado de São Paulo, no município de Paulínia, onde se sedia a Refinaria de Paulínia, Replan, um dos polos petroquímicos da América Latina, o que gera uma migração da população do Nordeste em busca de melhores condições de trabalho. A escola, por sua vez, encontra-se na periferia da cidade e seus alunos, em sua maioria, têm acesso aos livros literários apenas na escola. A pesquisa voltou-se aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental do primeiro ciclo, que tem como objetivo, segundo os saberes escritos no currículo da rede municipal da cidade

produzir textos na forma ortográfica com domínio das sílabas compostas; estruturar o texto ao tema com coerência, elementos de coesão, elementos de

⁴ BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

⁵ *Ibidem*, p. 294-295.

⁶ MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 65.

⁷ Instrumento de registro realizado pela professora ao término de cada aula, marcando os sentidos gerados pela experiência.

criatividade e originalidade; estruturar o texto [...] e escrever diferentes tipos de textos: narrativo, bilhetes, cartões, [...]; introduzir conceitos apropriados.⁸

A sala selecionada tinha como característica alunos em diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética: silábico alfabético e alfabético ortográfico⁹, mas podia se perceber algo em comum entre eles: todos gostavam de brincar.

Livro-Brinquedo: brincadeira, palavra, imagem

O brinquedo se constitui como um elemento condutor do desenvolvimento da criança porque permite a ela agir sobre o objeto no campo simbólico, a ter intenções voluntárias e motivações volitivas, e a formar planos na vida real. Isso acontece porque o brinquedo desenvolve a imaginação e quando este não consegue satisfazer imediatamente a criança, permite que os elementos das situações imaginárias o façam, por compor-se como parte emocional do brinquedo.

Na primeira infância, cujos níveis de ensino correspondem às creches e as EMEIS, há uma união de motivação e de percepção, e a percepção é integrada a uma reação motora. Assim, a percepção que a criança tem de um objeto a faz agir sobre ele. A força determinadora do objeto deixa de existir à medida que a situação imaginária cresce e a criança age independente do que vê, separando os campos do significado e da percepção visual. Alteram-se as estruturas de percepção e o objeto torna-se numerador e o significado denominador, composto por objeto e significado. O objeto passa a ser subordinado ao símbolo, permitindo o desenvolvimento da linguagem oral e futuramente o da escrita.

Os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental não estão mais na primeira infância, mas na fase escolar, ou seja, na transição de correspondência do conceito objetual para a sua escrita. Como postula Vigotski¹⁰, é visto nessa faixa etária o processo de interiorização do sistema simbólico, dos quais os símbolos são organizados em estruturas mais complexas, ou seja, as imagens constituídas a partir dos objetos transformam-se em palavras e estas, em forma textual, se configuram em outras ideias.

Nesse nível de ensino as crianças estão se apropriando do signo, e dar sentido ao que se lê é trazer na memória a representação do objeto, relacioná-lo a diversos outros conceitos e desenvolver novos sentidos.

É uma construção social e consiste numa representação mental entre a criança que aprende e o objeto real ou sua representação mais próxima, a imagem. Essa construção social ocorre por meio das relações interpessoais entre as crianças, crianças e professor, e criança e elementos culturais. Trata-se portanto de um processo dinâmico, onde a criança ativa, interage

⁸ CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULÍNIA – Ensino Fundamental, anos iniciais. Documento elaborado pelo coletivo docente da Rede Municipal de Ensino, 2011, p.26.

⁹ O Currículo Municipal fundamenta-se nas hipóteses de escrita postuladas por Emília Ferreiro e as fases silábico-alfabético e alfabético-ortográfico referem-se, sequencialmente, à escrita das sílabas por uma ou mais letras representando o valor sonoro, por ex. ARMIO (ARMÁRIO); e a escrita alfabética ortográfica, é a escrita em que letras e fonemas se correspondem, por ex. ARMARIO.

¹⁰ VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

com o mundo cultural e com o mundo subjetivo. Deste modo, por que não utilizar daquilo que para a criança é natural, o brincar?

Assim, a relação da criança com a realidade, mediada pelo jogo simbólico, corresponde ao que Vigotski¹¹ nomeia como zona de desenvolvimento proximal ou imediato¹², ou seja, “essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa”¹³. Para o autor, a brincadeira permite que a criança se comporte além de seu comportamento habitual, bem como “fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência”¹⁴.

Logo, o livro-brinquedo, por ser um livro-objeto, permite ao leitor, alfabetizado e não alfabetizado, interagir com ele num exercício imaginativo, narrativo e de construção de sentidos, envolvendo prazer, desafios e muitas aprendizagens, desde a exploração dos brinquedos, que quase sempre estão presentes e não havendo padrões pré-estabelecidos podem propiciar inúmeras vivências; como a interação do brincar com as narrativas brincantes e nesse caso a apreensão da descoberta da leitura das palavras e das imagens, que pode provocar a atenção do leitor para as expressões, os sentidos, os espaços ocupados, a *performance* vocal, como a palavra cantada, e associado a este pode vir o movimento corporal e o gosto pela leitura. A criança, exposta nessa atividade, pode alcançar a transferência de significado, isto é, a correspondência de propriedades de objeto à sua palavra. Primeiramente isso ocorre de modo não intencional.

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber o que está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.¹⁵

Pela sua relevância no desenvolvimento da criança, a situação imaginária não pode ser pensada como uma atividade circunstancial ou esporádica na escola. Além de se constituir como possibilidade de ensinar a criança a agir independentemente da percepção imediata dos objetos, Vigotski explica que, por meio da brincadeira, a criança também aprende a operar com os significados das ações, separando o significado de sua ação real. Ou seja, “sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”¹⁶. A brincadeira viabiliza, portanto, que a criança estabeleça uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção concreta.

¹¹ VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

¹² O termo varia de acordo com a tradução realizada da obra do autor russo. Prestes (2010) estudou as obras de Vigotski e suas respectivas traduções e, para ela, o termo *blijaichego razvitia* corresponderia à zona de desenvolvimento *iminente*, uma vez que, para Vigotski, o ensino (ou instrução) não se constitui garantia de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas cria possibilidades para que ele aconteça. A possibilidade de seu desenvolvimento representaria, portanto, a característica essencial desse conceito.

¹³ VIGOTSKI, L.S. Op. Cit. 2009, p. 327.

¹⁴ VIGOTSKI, L.S. Op. Cit., 2007, p. 122.

¹⁵ *Ibidem*, p. 117.

¹⁶ *Ibidem*, p. 124.

Entre os diversos brinquedos atualmente ofertados no mercado, o livro pode ser considerado como uma das opções que contribui para o desenvolvimento da criança, por conceber em seu interior uma multiplicidade de semioses que podem provocar sentidos e despertar situações imaginárias. O trecho abaixo de José Paulo Paes, “O convite”, pode exemplificar o poder da expressão verbal em provocar memórias prazerosas do brincar e a leveza que tem o poema e por isso encanta.

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

[...]

Vamos brincar de poesia? ¹⁷

Neste poema, a percepção estética e as figuras de linguagem permitem aos alunos manipularem as palavras assim como fazem com os brinquedos, relacionando-as aos conhecimentos que têm e assim, atribuindo-lhe sentido. Isso deve acontecer por meio de descobertas, desafios e sentimentos de prazer. Tece-se então, informações, imaginações, intenções e motivações, resultando em conhecimentos significativos.

Para Chartier¹⁸, especialista em história do livro e da leitura, o suporte material participa ativamente da construção de sentidos de um texto:

Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação.¹⁹

A relação do leitor com o texto pode ser modificada a partir da materialização do objeto cultural no qual ele está contido. Dessa maneira, a ilustração também pode ser considerada um

¹⁷ PAES, J. P. *Poemas para brincar*. Ilustrações: Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2011, p. 3.

¹⁸ CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

¹⁹ *Ibidem*, p. 61-62.

elemento constitutivo do texto e não apenas do livro, enquanto objeto, ampliando assim as possibilidades de produção de sentidos.

Para Krees e Van Leewen²⁰ que apresentaram a Gramática do Design Visual (GDV) as imagens cumprem três funções sociais, sendo elas: a ideacional, que representa o mundo; a interpessoal, que são as relações entre os participantes do processo comunicativo; e a textual, que são as composições para a construção de significados, que refere-se à interação imagem-texto. Segundo os autores Krees e Van Leewen²¹ as imagens carregam significados e para compreendê-las é necessário observar o posicionamento das imagens no espaço em que ocupam, bem como as cores.

Diário de bordo: uma possibilidade para a produção de novos sentidos

O diário de bordo surgiu como uma possibilidade de inferir os sentidos atribuídos aos aprendizados pelas crianças nos momentos em que vivenciam alguma atividade. Trata-se, portanto, de uma ferramenta da professora para registrar, segundo seu olhar, as interações produzidas entre os pares e com o objeto de aprendizagem, além das intervenções da professora que age intencionalmente para que seus alunos se apropriem do conhecimento compartilhado.

Uma das observações registradas no diário de bordo se refere às leituras de imagens realizadas coletivamente e que ajudaram a notar a crescente percepção dos alunos, as relações que eles teciam, suas interpretações e os sentidos que elaboravam. O compartilhamento desses sentidos despertava a atenção de alguns alunos que ainda não estavam envolvidos ou ainda não tinham entendido a atividade. Nesse contexto, a escola como espaço social permitiu, pelo discurso, o compartilhamento de sentidos produzidos, favorecendo a compreensão de um elemento cultural, a imagem.

Segundo Bakhtin, ao longo do processo de comunicação, o ouvinte participa ativamente do discurso, mesmo que não se expresse verbalmente.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado.²²

Para o autor, o silêncio também se constitui como uma resposta, assim como uma ação, ainda que realizada tardiamente, muito tempo após o enunciado. Nesse sentido, as objeções podem ser entendidas também de forma responsiva. Além disso,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e

²⁰ *apud* CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. IN: KERSCH, D. F.; CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. (Orgs). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. SP: Campinas, Pontes, 2016.

²¹ *apud* SEGATTO, L. S.; KNOLL, G. F. *Análise dos recursos multimodais em texto publicitário impresso*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 66-83, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>

²² BAKHTIN, Op. cit., p. 271-272.

pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.²³

Os enunciados, portanto, constituem-se como réplicas a outros enunciados precedentes e, por sua vez, ao terminarem, demarcam o início dos enunciados responsivos de outros. Dessa maneira, “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes”²⁴.

Bakhtin²⁵ explicita que a experiência discursiva individual se desenvolve ao interagir com os enunciados alheios. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”. Expressão, tom valorativo, assim como a vontade discursiva do falante são, para o autor, constitutivos do enunciado.

Nessa perspectiva, a sala de aula se constitui como espaço de interlocução, no qual os enunciados dos alunos, ao incorporarem elementos das obras literárias, demonstram o modo como vão se apropriando desse objeto cultural. Ao responderem aos enunciados uns dos outros, os alunos podem ser reconhecidos como mediadores de leitura²⁶ uns dos outros, compartilhando os sentidos produzidos e ampliando as possibilidades de compreensão do texto e de significação do ato de ler.

O seguinte episódio, registrado no diário de bordo, demonstra o modo como a interlocução entre os alunos durante uma atividade de leitura de uma imagem²⁷, permitiu o compartilhamento de sentidos e ampliou as possibilidades de apreciação da mesma. Apesar de se tratar de uma atividade relacionada a uma única imagem, é importante ressaltar que quando a imagem está inserida em um livro, dialogando com ele, as ilustrações suscitam a ressignificação do texto literário.

A professora colou a imagem na lousa e pediu que os alunos a observassem e socializassem os sentidos por ela provocados.

Laís²⁸ logo falou que havia livro e página. Luan observou a presença de pássaros e Júlia completou que os pássaros estariam saindo do livro.

Quando a professora escreveu na lousa os enunciados dos alunos, Laís não concordou com os três itens, o que fez com que a professora indagasse sobre a lembrança que se tem de um pássaro visto à distância. Todos concordaram com o fato de que as páginas abertas e destacadas do livro davam a ideia de pássaros e sugeriram:

- O pássaro foi transformado de livro!
- O livro é de pássaro.

²³ Ibidem, p. 272.

²⁴ Ibidem, p. 275 – grifos do autor.

²⁵ Ibidem, p. 294-295.

²⁶ O termo “mediadores de leitura” é utilizado por Petit, ao se referir aos bibliotecários e professores que favoreciam, por meio da leitura feita de forma afetiva, o gosto pela leitura e a apropriação do ato de ler.

²⁷ A referida imagem se trata de um livro aberto, cujas páginas voando sugerem o modo como a leitura possibilita ao pensamento estar alhures, imaginar outros mundos, novas formas de ser e estar no espaço em que se habita.

²⁸ Os nomes utilizados são fictícios.

A professora questionou se o livro poderia ter dado a ideia de liberdade, representada pelos pássaros. Diante da pergunta feita pela professora, Laura chamou sua atenção para manifestar o sentimento provocado nela pela imagem, que era de felicidade.

A partir do sentimento expressado por Laura, a professora retomou que a imagem pode suscitar sentimentos no leitor e pediu para eles pensarem e dizerem o que sentiram diante da imagem observada.

(Episódio registrado no diário de bordo da professora)

O episódio acima chama a atenção para a multiplicidade de sentidos indiciados nos enunciados dos alunos, que buscavam construir coletivamente uma interpretação da imagem observada. Os alunos respondem aos enunciados uns dos outros e, nesse processo, dialogam também com outras vozes e experiências vividas. Dessa maneira, ampliam as possibilidades de produção de sentidos acerca da imagem, mas ainda parecem estar atados aos elementos puramente visuais e, portanto, concretos.

A pergunta feita pela professora, instauradora de uma zona de desenvolvimento proximal, permitiu que os alunos pudessem se arriscar em percepções outras, metafóricas, do campo da significação. Destaca-se, então, a relação estabelecida por Laura entre *liberdade* e *felicidade*.

Os dizeres dos alunos estão embrenhados dos enunciados de outros e, conforme explica Bakhtin, são marcados pelas condições históricas e sociais em que foram produzidos. O autor lembra, ainda, que o enunciado reflete a individualidade de quem o profere, uma vez que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”²⁹.

Nessa perspectiva, para compreender os enunciados dos alunos, é necessário explicitar suas condições de produção, bem como quem são os sujeitos que participam do episódio narrado. Embora não possamos nos furtar de tal tarefa, focalizaremos, neste momento, a relação estabelecida por Laura e, portanto, a necessidade de conhecer um pouco mais sobre esta aluna.

Laura é uma aluna especial, acometida pela paralisia cerebral, e por isso, usa a comunicação suplementar³⁰ para se expressar. No uso dessa comunicação, ela manteve uma relação dialógica com outros enunciados, que permitiu a troca de ideias, posicionamentos, informações entre ela e os demais alunos. O processo interativo compartilhado por todos permitiu que os alunos, por meio da linguagem, pensassem e organizassem tais pensamentos.

Nesse sentido, por meio de uma prática dialógica em sala de aula, Laura pode desenvolver melhor essa forma de comunicação, ao mesmo tempo em que parecia desenvolver, também, o interesse pela linguagem escrita.

Assim, apropriação da linguagem favorece tanto o desenvolvimento interpessoal, dada pela necessidade e desejo de se comunicar, quanto o desenvolvimento intrapessoal, em que a linguagem é organizada como um instrumento de pensamento e permite planejar a ação; a partir daí, as motivações e intenções estimulam o próprio desenvolvimento.

²⁹ Ibidem, p. 274.

³⁰ Comunicação suplementar ou ampliada refere-se à comunicação alternativa, que não substitui a fala, mas que permite a pessoa se expressar. Nesse caso, Laura utiliza uma prancha, uma pasta com imagens organizadas por categorias, sendo por exemplo uma folha com as fotografias dos amigos da sala atual, outra com as letras do alfabeto, com a sequência numérica, alimentos e outros, para estabelecer as relações afetivas e cognitivas entre seus pares, professora e elementos culturais, ou seja, a utiliza como meio para expressar suas ideias, sentimentos e entendimentos de si, do outro e do mundo.

Laura tornou-se mais participativa e suas colocações durante as aulas refletiam nas outras crianças, que não a tratavam mais de maneira diferenciada, mas como qualquer outra criança, com respeito e admiração. Percebia-se que Laura se reconhecia entre seus pares e a diferença que sentia, assim como chegou a se expressar, estava por usar a cadeira de rodas para se mover e não na forma que usava para a comunicação, uma vez que se sentia compreendida pelos colegas.

Dessa maneira, pode-se compreender a relação estabelecida por Laura entre liberdade e felicidade a partir do cenário em que se encontrava, sem autonomia para se deslocar. Ao mesmo tempo em que a aluna não parecia se sentir limitada em relação à comunicação, pois estabelecia uma interlocução com os colegas, seu enunciado demonstrava um aparente desejo em se mover livremente.

Leitura e produção de sentidos

Certeau³¹, estudioso das práticas culturais, explica que a ideia iluminista de que o livro fosse capaz de reformar a sociedade teve efeitos sobre a escrita e a leitura, inscrevendo-as na dinâmica do binômio “produção-consumo”, sendo que à primeira foi atribuída a condição de produção, enquanto à leitura competia apenas o consumo, ou seja, a recepção do texto pelo leitor sem alterá-lo. Contrário à hierarquização dessas práticas, o autor assevera, valendo-se de afirmações de Jorge Luís Borges e Michel Charles, que:

Análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que (já dizia Borges) “uma leitura difere da outra menos pelo texto que pela maneira que é lida”, e que enfim um sistema de signos verbais e icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventava nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.³²

Certeau, portanto, refere-se à prática de leitura como um entremeio entre a intenção do autor, ao escrever, e o modo como o texto é percebido pelo leitor. Ao se apropriar do texto, o leitor produz múltiplos sentidos, dialogando com uma pluralidade de vozes que os constituem (texto e leitor).

Dessa maneira, a prática de leitura se distancia da perspectiva do *consumo*, ou seja, a relação do leitor com o livro não se estabelece de forma passiva, mas também como uma produção do leitor diante do texto. Segundo Certeau³³, “ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é construir uma cena secreta, lugar onde se entra e sai à vontade”. O autor lembra, ainda, que a leitura, que ele compara a uma operação de caça, difere da escrita, pois não inaugura um lugar próprio, mas se faz em terras (textos) alheias.

³¹ Cf. CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1 – Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

³² *Ibidem*, p. 241- grifo do autor.

³³ *Ibidem*, p. 244.

Assumindo a perspectiva de leitura defendida por Certeau, Petit³⁴, que em seus estudos recolheu depoimentos de jovens leitores e mediadores de leitura, em contextos de desigualdade social e violência, afirma que a leitura oferece uma margem de manobra para que o sujeito possa imaginar possibilidades, sonhar e encontrar sentido para sua presença no mundo, tornando-o mais habitável.

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.³⁵

Comumente à pesquisa da Petit³⁶ foi possível perceber que a “leitura trabalha o leitor”. Para a autora, os alunos em empatia com os personagens narravam um pouco da própria vida, mostrando que se reconheceram na história e se identificaram com os personagens. O diálogo permitia reforçar a resiliência e as atitudes positivas. Petit relata o que as histórias contadas por um bibliotecário provocaram em um jovem leitor:

[...] Isso me tocou muito, a sensação, a emoção que senti naquele instante, permaneceu. É algo parecido com um encontro. Ninguém me disse: faça isso [...] Mas, me mostraram um coisa, fizeram-me entrar num mundo. Abriam-me uma porta, uma possibilidade, uma alternativa entre milhares talvez, uma maneira de ver que talvez não seja necessariamente aquela a seguir, que não seja necessariamente a minha, mas que vai mudar alguma coisa na minha vida porque talvez exista outras portas [...].³⁷

Em outras palavras, a leitura, a imaginação, a interpretação e a vontade, conduzidos pelos problemas, possibilitam ao leitor ressignificar o que lhe afeta. Portanto, ao ler, o sujeito leva ao texto seus sentimentos e entendimentos de mundo, do outro e de si próprio e atribui ao texto uma unicidade.

A leitura atua no aspecto afetivo, emocional e social. Segundo Leite³⁸ a afetividade possibilita ao sujeito se apropriar dos elementos simbólicos culturais e representá-los mentalmente. Nesse sentido, o mundo pode ser visto com sentido e significado. Significado no uso social de seu entendimento e sentido no uso conotativo, relacionados aos motivos afetivos e pessoais³⁹.

No diálogo sobre os textos lidos, durante e após a leitura, as crianças indicam os sentidos produzidos e também manifestam o modo como foram afetados pela leitura. Ao responderem uns aos outros, os enunciados dos alunos suscitam novas elaborações e colaboram para que os colegas ampliem suas possibilidades de compreensão do texto.

³⁴ PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

³⁵ *Ibidem*, p. 28-29.

³⁶ *Ibidem*, p. 39.

³⁷ *Ibidem*, p. 30.

³⁸ LEITE, S. A. S. *Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia*. São Paulo, 2012.

³⁹ OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

Produção textual como atividade de interlocução

Partindo da concepção que a linguagem tem a finalidade de comunicar, planejar ações e generalizar conceitos, e é considerada como um meio dialógico no qual, por meio de enunciados, os sujeitos expressam suas ideias, seus posicionamentos e seus conhecimentos, a proposta para a produção do livro-brinquedo, tendo como autores os alunos do terceiro ano, distancia-se do ensino tradicional, na qual a linguagem é tomada apenas como a aprendizagem do código, visando, sobretudo, a avaliação do professor para assumir a perspectiva do letramento, em que a linguagem tem uma função social.

Considera-se no livro-brinquedo o seu destinatário e a finalidade que este terá. A leitura dos pais, amigos e professoras torna-se um incentivo para produzi-lo. O gênero a ser escolhido e o título empregado, cujo tema compreenda a brincadeira, se forma numa constante troca de informações entre os pares, o professor e as diversas leituras.

Num intenso movimento de ir e vir, fazer e refazer, o livro se forma e forma o autor à medida que este se apropria das informações, transforma o livro, e este contribui para a transformação do autor em um sujeito inserido na cultura e capaz de elaborações mais complexas. Nesse processo a linguagem ocupa um papel central.

Durante o processo de produção do livro-brinquedo, as crianças trabalharam em pequenos grupos por um tempo determinado pela professora. Enquanto escreviam, a professora passava pelos grupos, fazendo algumas intervenções. No fim daquele período, os alunos entregavam o texto para que a atividade fosse retomada nos dias que se seguiam.

As atividades de leitura de imagem possibilitaram que os alunos reconhecessem o papel da ilustração na narrativa, como parte da história a ser contada. A prática de narrar se fez também ao exercerem o papel de ilustradores, bem como ao confeccionarem os brinquedos para compor o livro. Nesse processo, o diálogo permitiu não apenas a troca de ideias, fundamentais para uma prática em grupo, mas também a circulação de sentidos, favorecendo a apropriação do conhecimento relativo ao processo de produção do objeto cultural em questão.

Além desta atividade, a professora pedia que os alunos produzissem outros textos individuais e coletivos. Também eram realizadas práticas de leitura diária, tais como a leitura oral feita pela professora, a leitura compartilhada entre os alunos e a professora de um mesmo livro (nesse caso, todos tinham o seu exemplar), leitura silenciosa de histórias em quadrinhos, seguidas de sua transformação em narrativas etc. Todas essas atividades iniciaram antes mesmo da elaboração do livro-brinquedo.

Na produção dos textos para o livro-brinquedo, as crianças também traziam marcas das leituras e intervenções realizadas nas outras atividades. Isso demonstra que o conhecimento não se esgota na atividade em si, mas que a atividade mediadora, favorecida pela interlocução entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos, cria as possibilidades para a apropriação da prática de escrita.





Imagem: As fotos acima demonstram como foi a finalização da produção do livro brinquedo

Considerações finais

Ao tomar para análise o processo vivido pelos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, antes e durante a produção do livro-brinquedo, podemos perceber como ele colaborou para unir os diferentes elementos que compõem a literatura infantil (palavra, imagem, imaginário, brincadeira). Durante o ano letivo, diferentes fios se entrelaçaram na produção do livro-brinquedo, antes mesmo que a produção fosse iniciada.

A prática da leitura oral feita pela professora, diariamente, e de outros modos de ler, de forma compartilhada e silenciosa, num contexto de interlocução, possibilitou a ampliação do repertório cultural das crianças. Por meio de trocas dialógicas, os alunos puderam compartilhar os sentidos produzidos para cada texto ou imagem lida, aumentando, assim, as possibilidades de compreensão.

Os textos dos alunos traziam marcas das apropriações e das elaborações conceituais que iam fazendo, mediados pelas intervenções da professora e dos colegas, bem como das experiências com diferentes objetos culturais com os quais foram se relacionando no decorrer do ano letivo.

Dessa maneira, tal qual o texto “Rolha pedagógica”, a produção do livro-brinquedo em si mesma não foi determinante, mas o seu processo de produção, por meio de uma prática dialógica e das diferentes experiências com uma pluralidade de modos de ler e se relacionar com a cultura escrita, trouxe contribuições significativas para as elaborações dos alunos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. IN: KERSCH, D. F.; CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. (Orgs). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas – SP: Pontes, 2016.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1 – Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

revista de crítica genética

CHARTIER, R. Os desafios da escrita. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULÍNIA – Ensino Fundamental, anos iniciais. Documento elaborado pelo coletivo docente da Rede Municipal de Ensino, 2011.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia. São Paulo, v.20, 2012.

MARCUSCHI, L. A.. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARISCAL, E. Rolha Pedagógica. 2015 Disponível em: <http://educatube.blogspot.com/2015/03/a-rolha-pedagogica-uma-reflexao-sobre.html>. Acesso em: 23 de fev. de 2019.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

PAES, J. P. Poemas para brincar. Ilustrações: Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2011, p. 3.

PETIT, M. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SEGATTO, L. S. G.; KNOLL, F. Análise dos recursos multimodais em texto publicitário impresso. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 66-83, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Enviado em: 25 de fevereiro de 2019

Aceito em: 29 de maio de 2019