

A FORMAÇÃO DO LEITOR PELA LEITURA IMAGÉTICA DO TEXTO LITERÁRIO

Karina de Freitas Silva Fernández

Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)

Mestre em Letras – Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

karina_jrj@yahoo.es

Laís Scodeler dos Santos

Autora do livro *Entrelinhas*.

laisscodeler@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo aborda a questão da formação do leitor na segunda etapa do Ensino Fundamental. O objetivo é discutir caminhos para se trabalhar, nesta fase escolar, a leitura de textos literários, especialmente a poesia. Propomos uma reflexão acerca da necessidade da construção de uma leitura imagética do texto, posto que partimos do princípio de que a poesia é um texto que se perfaz na elaboração de imagens e, antes mesmo de ler o código gráfico, o aluno já é um leitor de imagens. Apresentamos por fim um trabalho desenvolvido com leitura de poesias pelas imagens suscitadas pelo texto.

Palavras-chave: Poesia, leitura, imagem

ABSTRACT

The summary approaches the question of formation of the reader in the second state of Elementary School. The objective is to argue ways to work, in this pertaining school phase, the reading of literary texts especially the poetry. We consider a reflection concerning the need of an imagetic reading construction of the text, once we come to know that the poetry is a text which accomplishes itself from the elaboration of images and even before the reading the graphic code the student is already an image reader. We finally present a work developed with reading of poetries by the mentioned imagines in the text.

Keywords: Poetry, literature, image

A FORMAÇÃO DO LEITOR PELA LEITURA IMAGÉTICA DO TEXTO LITERÁRIO

Karina de Freitas Silva Fernández

Lais Scodeler dos Santos

Introdução

A imagem sempre se constituiu em uma forma de o homem expressar seus pensamentos. Durante toda a história da humanidade, o homem utilizou imagens para registrar e representar os fenômenos visuais. Ele aprendeu a pensar com as imagens e a perceber o mundo pela visualidade. Manguel (2001) nos relembra que Aristóteles sugeriu que todo processo de pensamento requer imagens. A poesia é uma pintura, pois trata de uma atividade intelectual que produz imagens mentais. Arte da palavra por excelência, só lhe damos sentido quando conseguimos construir imagem mental, que se elabora como um quadro até que chegue a constituir um todo. Assim, a leitura do texto poético nos leva a operar com imagens o tempo todo, e uma imagem leva a outra sucessivamente.

Todas essas imagens mentais só se formam quando é possível o estabelecimento da relação com o mundo exterior. Quando não reconhecemos essas semelhanças, falta-nos algum conhecimento que deve ser alcançado a fim de que a leitura volte a fluir e se possa, enfim, compreender a mensagem do texto. É nessa lacuna que se dá o papel do ensino, sobretudo o de Língua Portuguesa (LP). O ensino da leitura do texto literário – o que mais nos interessa neste artigo – só ocorre quando se prioriza o avanço gradativo do conhecimento acerca do fazer poético (forma do poema – rima, versos, estrofação, metrificção, gêneros) e seu processo imagético.

Contudo, dada a priorização do ensino da linguagem escrita, a imagem perde sua relevância com o passar das etapas da educação básica. Ler é entendido como o ato de decodificar palavras e de interpretá-las, reconhecendo seu significado no contexto. Esquece-se de que Ler¹ envolve muito mais coisas do que ler e escrever um código gráfico. Ler pressupõe a formação de um olhar que presentifica o mundo. Nesse sentido, o texto é um conjunto de imagens, muitas vezes enigmáticas, a espera de um leitor que lhes dê existência.

No ensino de LP, dada a priorização do ensino da linguagem escrita, a imagem perde sua relevância com o passar das etapas da educação básica. Por isso, com o tempo, quando o professor percebe o domínio da leitura e da escrita pelo aluno², tende a abandonar a imagem e a

¹ Por Ler com letra maiúscula compreende-se entender o sentido do texto, enquanto ler indica apenas verbalizar o som pela junção dos sons transformados em palavras, pela junção oral das frases, e assim por diante.

² No contexto deste parágrafo empregamos “a leitura e a escrita” em seus significados mais elementares. Assim, ler seria a decodificação das palavras em som. O aluno lê bem porque é capaz de decodificar as palavras em adequada entonação, evitando gaguejar, por exemplo. E escrever significa transcrever adequadamente aquilo que se fala. Trata-se de conseguir construir desde as frases mais simples até as mais complexas.

não mais utilizá-la, nem mesmo como auxílio. O tempo dedicado à leitura de imagens passa a ter espaço apenas nas aulas de Artes. Em LP, tratar o texto como imagem e/ou a imagem como texto é tirar tempo precioso para apresentar maior número de informações acerca de dado assunto. O conteúdo é amplo e todo tempo disponível deve ser aproveitado para cumprimento do currículo. Inicialmente, na etapa da pré-alfabetização, quando se aprende o alfabeto e a formação de sílabas, a criança ainda expressa seu pensamento por meio de imagens. São freqüentes as atividades de pintura, colagem, desenhos. Para ensinar o aluno a escrever as vogais, o professor conta histórias que recorrem a elementos próximos do aluno. A escrita cursiva da letra “e”, por exemplo, tornava-se uma encantadora bailarina.

Em seguida, contudo, já no processo de alfabetização, a escrita vai se convertendo, gradativamente, na prioridade do ensino. As imagens seguem sendo um auxílio, mas com o tempo vão perdendo espaço, e o aluno deve aprender a ler e a escrever a língua materna a fim de se expressar adequadamente nas diversas situações.

Da 1ª até o fim da 5ª série do Ensino Fundamental (EF), o aluno aprende a ler e a escrever com o recurso da imagem. É iniciado no mundo das letras a partir da leitura de livros literários repletos de figuras, que auxiliam na construção do significado do texto. Ele lê intensa e incessantemente os livros de literatura infantil. Basta lembrar como o universo mágico criado por Monteiro Lobato, em *Reinações de Narizinho*, encanta as crianças até hoje. E que, além de Lobato, inúmeros outros autores continuam fascinando as crianças, e até mesmo adultos, com seus livros coloridos de histórias instigantes.

A biblioteca da escola se converte em um lugar de encantamento, onde ocorre uma das atividades mais apreciadas pelo aluno, porque lá ele se depara com outras culturas que lhe parecem tão distantes de seu mundo. É, então, interessante ver como o leitor de histórias infantis folheia inquietamente os livros, como se envolve no universo da leitura, como fica desejoso de conhecer cada uma das histórias do mundo encantado da literatura infantil. Ao mesmo tempo, é frustrante perceber que, muitas vezes, a própria escola contribui para, ao longo dos anos escolares, reduzir no aluno o seu prazer pela leitura.

A partir da 6ª série, a prioridade do ensino passa a ser, quase exclusivamente, para a escrita. É a hora do aluno conhecer melhor sua língua materna e aprender a dominá-la nas diversas situações às quais a vida possa o expor. Assim, ele deve aprender a ler o jornal (notícias, reportagens, classificados, propagandas), textos instrucionais, bulas de remédio... Enfim, ao ser exposto aos mais variados gêneros textuais, o aluno amplia seu conhecimento de mundo e obtém o domínio de uma grande variedade de uso da linguagem. Isso ocorre de modo mais eficiente se forem aprendidas as estratégias textuais que lhe permitam tatear o texto e atribuir-lhe um sentido.

Dessa forma, o estudo da LP torna-se “situacional”, ou seja, aprende-se a variedade de uso da língua em suas diversas situações de uso, bem como as estratégias textuais para que melhor se compreenda a mensagem.

É também desde esse período que as imagens, quando aparecem, é porque são determinantes para a leitura do texto, já que a tendência atual do ensino de LP é o trabalho com os gêneros textuais. Logo, a imagem aparece na leitura de quadrinhos, gráficos, fotografias (em notícias de jornal, por exemplo), propagandas etc. No entanto, desconfiamos que, embora primordiais para a leitura desses gêneros, a imagem é, na maioria das vezes, descartada na compreensão do texto, pois a prioridade ainda será o texto escrito. Raramente, como é o caso de anúncios publicitários, a imagem se faz essencial para compreender a linguagem conotativa desse tipo textual.

Se, por um lado, essa exposição é boa, por outro, nem tanto. A leitura é um processo mais complexo do que a codificação de palavras. A imagem para a leitura não deve ser tomada como um auxílio, mas como um elemento atuante na formação do significado do texto. O próprio texto é constituído de imagens, independente do gênero a que pertença. Não é necessário ter uma imagem construída tal como conhecemos para que ela esteja presente no ato da leitura. Lemos um texto a partir da construção imagética mental que fazemos ao unir as palavras em frases e as frases em períodos. Logo, leitura e imagem devem estar aliadas no processo de ensino-aprendizagem de LP.

O desencanto pela leitura

Por que as crianças adoram ler na infância e perdem o encantamento na adolescência? Essa é uma pergunta que a maioria dos professores tem feito ao longo do tempo. Já iniciamos a resposta na introdução deste artigo. Ler é interação, por isso a leitura feita pelo aluno deve ser conferida pelo professor, que se torna um mediador, e não um ditador da tarefa de ler. O aluno deve ser motivado a contar o livro lido, desenhar o fragmento de que mais gostou, relacionar sua leitura com fatos do cotidiano, ou seja, realizar diferentes atividades que valorizem a sua leitura.

Diana Maria Marchi (2000) afirma que o leitor busca sempre o novo, busca ter contato com o que é estranho. Contudo, a nova relação entre o leitor e o que lhe é estranho só encontra relevância quando aquele encontra correspondências com algo do seu conhecimento de mundo. É desejável, então, um trabalho consistente, que apresente novos elementos que integram o universo do aluno. É como ir pouco a pouco enchendo um cofre até que seja suficiente para comprar algo. Ao atingir o objetivo, é necessário juntar novas moedas a fim de alcançar outra meta. No ato de ler, à medida que se tem contato com o texto, novos elementos vão sendo incorporados à bagagem cultural do sujeito. A formação de um repertório de leitura é uma atividade constante e ininterrupta. E a isso os docentes devem estar atentos.

O leitor tem condições de decifrar um texto se houver correspondência entre o símbolo da página e o símbolo do seu repertório, entre a narrativa do autor e as histórias de vida do leitor. Caso contrário, a relação é frustrada, provocando, muitas vezes, uma barreira para a atividade leitora. Em outras palavras, a cada vez que o leitor jovem confrontar novos textos e não conseguir compreendê-lo, porque não encontra relação com nada próximo a sua vivência, sua tendência é, pouco a pouco, afastar-se do mundo das letras.

Esse afastamento do mundo das letras provoca o retorno ao universo imagético no qual está inserido atualmente. Daí o texto não-literário fazer mais sucesso entre os jovens. As imagens evocadas são diretas e simples. Em sua maioria, encontram relação com algo do mundo externo. Dessa maneira, o leitor se fecha num mundo repleto de imagens, próprio das novas mídias (televisão, cinema, internet), que exigem uma forma de leitura rápida. Prefere os textos de leitura mais fácil e os construídos com imagens à maneira da literatura infantil, que lhe remetem a um tempo em que a ler era uma atividade agradável.

Assim, o leitor jovem consome apenas aquilo que considera suficiente para sua comunicação com o meio. Prefere a leitura de Harry Potter, com média de 500 páginas o exemplar. Isso porque a narrativa é repleta de construções imagéticas próximas ao seu mundo. Além disso, as aventuras de Potter se constroem pelo princípio de mobilidade da leitura, das diversas portas e janelas que se abrem no mundo mágico do bruxinho. Isso em si se relaciona muito à forma de leitura hipertextual que está acostumado a realizar, visto que o leitor de hoje é um sujeito que interage virtualmente com o mundo e lê textos de forma fragmentada, abrindo diversos links na internet ao mesmo tempo. E a narrativa de J.K. Rowling tenta reproduzir esse universo tão contemporâneo.

A questão é a forma como a escola concebe o conceito de “leitura” e como fundamenta teoricamente sua concepção. Acreditamos ser primordial uma aproximação mais intensa entre a Teoria da Recepção e a Lingüística Textual. Se, de um lado, a primeira dá conta de realizar estudos fantásticos acerca do processo de recepção do texto, e, sobretudo do literário, a segunda aborda as estratégias para a leitura dos diferentes textos.

O ensino de Língua Portuguesa, de certo modo, tem dado conta de apresentar diversos gêneros textuais, mostrando as estratégias de leitura que permitem ao aluno compreender o texto e dar-lhe um significado. Contudo, a questão do ato de ler para além da codificação e interpretação das palavras é posta em segundo plano, quando deveriam andar paralelas. Isso é facilmente verificado nas passagens de uma etapa a outra da vida escolar do aluno, sobretudo quando este muda da 5ª para a 6ª série do EF, bem como quando passa da 9ª série do EF para a 1ª série do Ensino Médio (EM). Essa quebra prejudica a continuidade da rotina de leitura.

A leitura deve se tornar um hábito constante na vida do aluno, pelos diversos motivos já apontados insistentemente por teóricos mais experientes, tais como a ampliação do conhecimento de mundo e do conhecimento de novas culturas. Contudo, para que isso ocorra, é necessário emparelhar a leitura do texto literário aos demais tipos textuais, para que, aos poucos, o aluno se torne um leitor eficiente.

No momento em que o aluno é inserido no contexto da 6ª série do EF, ouve do professor coisas do tipo “Agora vocês não podem mais ler livros de letras grandes, com muitas figuras. Você deve ler livros como estes aqui (em geral exemplares da coleção Vaga-lume)”. O professor, que deveria ser o mediador da relação entre o leitor e o texto, torna-se o primeiro a contribuir para a falência do gosto pela leitura. Em si, essa já é uma fala inibidora do ato de leitura, pois coloca uma barreira para o aluno acerca do tipo de texto que deva ler de acordo com a faixa etária em que esteja. Afinal, literatura infantil apenas deve ser lida por crianças, literatura infanto-juvenil por pré-adolescentes e clássicos por adolescentes e adultos? Já de início, consideramos este um pensamento bastante limitador a respeito da seqüenciação do ato de leitura.

Para aqueles alunos que dispõem de um suporte em casa, porque os pais incentivam a leitura dos textos literários, a continuidade do ato de ler se dará normalmente. Mas pensemos nos alunos – e hoje são a maioria – que não possuem a colaboração de seus pais. Para estes, pular etapas se constitui em um grande problema no seu processo de formação como leitor. E, nesse contexto, o papel do professor como mediador torna-se imprescindível.

O professor deve ter muito cuidado com a forma como administra o prazer do aluno pela leitura. Nesse sentido, determinadas atitudes devem ser repensadas pelos educadores. Quando o aluno descobre um livro escondido em uma prateleira da biblioteca, um exemplar que chame sua atenção, o docente não deve ser o limitador do desejo de ler aquele livro específico. É incompreensível que o professor, ao ver tal cena, zangue com o aluno e o obrigue a fazer a leitura apenas dos livros que tenha escolhido para a atividade. Livros existem para serem manuseados, afinal só adquirem sentido quando abrimos e reconstruímos imageticamente a história narrada. Nesse instante de interação entre o leitor e o texto é possível a realização do prazer da leitura, o prazer por descobrir o que acontecerá a seguir, a inquietação por acabar logo a página e passar a outra e mais outra.

O livro deve, pois, estar ao alcance do aluno. E não importa quanto tempo demore a encontrar o que deseja, afinal, biblioteca não é lugar de caça ao tesouro, não é um jogo com tempo para pegar o livro, tempo para sentar, tempo para ler, atividade medida no tempo. Os livros devem ser pegos, apalpados, vistos um a um. Devem ser objetos de empatia. Deve-se ter o gosto pelo formato do livro, pela sua apresentação, pelas suas cores, pelos seus títulos. Num universo com centenas de livros, é difícil optar por um. Todavia, certamente, embora demore 15, 20 ou 30

minutos, quando o aluno encontrar o livro que tanto busca, a leitura será a mais prazerosa possível.

Além disso, expor o discente a novas e mais complexas leituras não significa abandonar a anterior. Sem abandonar a literatura infantil, o professor pode trabalhar versões de histórias clássicas lidas na primeira etapa do EF (da 1ª à 5ª série). Assim, apenas para exemplificar, poder-se-ia fazer uma atividade comparativa entre a versão clássica de *Os Três Porquinhos* e a *Verdadeira História de Três Porquinhos*, de Jon Scieszka. Tal intertextualidade é grande fonte para levar o educando a reconhecer as vozes do discurso, motivá-lo, até, a discutir valores próprios da sociedade que, muitas vezes, constrói sua história a partir de uma única versão dos fatos, ocultando o lado do “perdedor”. Ou ainda poder-se-ia fazer um trabalho com a versão clássica de *Chapeuzinho Vermelho* e a *Chapeuzinho em versão politicamente correta*, de James Finn Gardner³, ou então com a *Chapeuzinho Vermelho na linguagem do politicamente correto*, de Rubem Alves⁴.

E não podemos nos esquecer da necessidade da apresentação dos grandes clássicos da literatura universal que desde cedo devem compor o universo dos alunos. De acordo com Maria Clara Machado, em seu brilhante livro *Por que as crianças devem ler os clássicos desde cedo?* (2002), é imprescindível que os alunos tenham contato com os clássicos antes que cheguem a uma etapa mais avançada da educação, mais propriamente, a 1ª série do EM. É nesta última etapa que se inicia o estudo da Literatura enquanto disciplina, momento em que o aluno é exposto a dezenas de textos literários, lidos e analisados em confluência com os estilos literários. O resultado é já o esperado: a leitura se torna uma das tarefas mais difíceis para os alunos. Ler é ainda mais penoso, cansativo e desgastante. Também lhe parece ocupar uma eternidade. Isso ocorre porque o processo de formação de seu repertório de leitura não se deu de modo constante. Não foi possível aprender a fazer associações, a ler o texto construindo imagens mentais coerentes.

Dar seqüência ao processo iniciado na primeira etapa do EF significa levar o aluno a compreender o ato de leitura como um processo mental, associativo, um processo que se dá pela criação de imagens mentais que lhe permitem identificar a narrativa ou o poema com elementos do nosso cotidiano e, assim, deixar que o texto flua e tenha um sentido coerente.

O mundo das imagens

³ GARDNER, James Finn. *Chapeuzinho Vermelho em versão politicamente correta*. In: _____. *Contos de Fadas politicamente corretos – adaptados aos novos tempos*.

⁴ ALVES, Rubem. *Chapeuzinho Vermelho na linguagem do politicamente correto*. In: *Jornal Correio Popular*, Campinas, 02 de maio de 2002.

O aluno, assim como todos nós, vive em um mundo essencialmente de imagens e muito marcado pela oralidade. É preciso levar isso em consideração na hora de expor o aluno ao texto literário. A literatura é a arte da palavra, no entanto, está intimamente relacionada à construção imagética que podemos fazer ao ler essas palavras. É importante, assim, trabalhar a relação entre texto e imagem desde cedo, estabelecendo um processo associativo que permita ao aluno, a partir do uso de estratégias de leitura, ampliar seu repertório a ponto de se tornar um leitor eficiente.

No caso do texto literário, objeto de estudo deste artigo, devemos tratá-lo não como mais um gênero literário, mas sim observando o seu efeito estético produzido, reconhecendo seu papel na sociedade. Pela literatura conhecemos um pouco mais de nós mesmos e de nossa cultura.

Se Maria Clara Machado nos chamou atenção para o trabalho com as narrativas literárias e para a necessidade de se ler boas adaptações dos textos clássicos, despertando no aluno uma posterior curiosidade pela leitura dos originais dessas versões, propomos o trabalho com a poesia. E não nos referimos à adaptação de poesias, porque, tirando os épicos, como *Os Lusíadas*, de Camões, quase nem existem. Não há adaptações para a maioria dos poemas, esses devem ser lidos em sua integralidade.

Para José Paulo Paes⁵, a experiência da leitura do poema deve ser significativa para tentar convencer o leitor jovem do valor desse tipo de texto. Ao trabalhar a poesia em sala de aula, o professor deve fazê-lo refletindo sua finalidade não apenas para o aprendizado como também para a vida de cada um dos leitores. Afinal, ainda de acordo com esse teórico, o poema tem a capacidade de atizar “o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; (...) de ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida”.

Fato é que a poesia é ainda mais esquecida no ensino do que as narrativas clássicas. Senso comum: ler poesia é muito difícil, o poeta escreve um monte de palavras difíceis que ninguém entende. Um dos motivos do desprestígio do gênero poético se deve, sobretudo, ao tipo de abordagem e escolha do texto. Paes, ao analisar Livros Didáticos de Língua Portuguesa, constatou que no currículo do EF (da 6ª à 9ª série) não existem unidades específicas sobre a leitura literária e, mais particularmente, sobre o trabalho com o poema. E, quando havia alguma ocorrência, detectou problemas relativos à estética dos textos, à adequação ao leitor a que se destina e, ainda, ao modo de abordagem. O problema da escolha dos poemas estaria relacionado aos núcleos temáticos, à possibilidade de maior exploração de aspectos gramaticais, de interpretação textual e de sugestões de criação. A seleção dos poemas, muitas vezes, obedecia a critérios que passavam distantes do valor estético.

⁵ PAES, José Paulo. 1996, p. 27; *apud* ALVES, 2005, p. 62.

Na verdade, os poetas escrevem as mais belas imagens em seus textos. Se os alunos as percebessem, o trabalho com a poesia poderia se tornar uma das atividades mais prazerosas, tanto para alunos quanto para professores.

Outra razão para a pouca frequência de poemas no universo escolar seria a formação dos docentes, que, muitas vezes, acreditam-se incapazes de trabalhar poesia com seus alunos, dada a construção com figuras de linguagem. O professor não deve ensinar apenas o que sabe ou o que julga ser suficiente para o aluno. Deve ir além: deve buscar a formação de leitores críticos. Para tal, é importante considerar que nem toda poesia é adequada para esta ou aquela etapa do ensino. Para o ato de ler, consideramos primordial que no EF se trabalhe a intertextualidade entre poetas, mostrando como cada um constrói imagens diferentes, por exemplo, da natureza, do amor, da amizade. Levar o aluno a expressar o que entendeu do texto, seja através de atividade oral, escrita ou até mesmo em imagens. E acreditamos ser muito relevante o trabalho com as poesias infantis, as de linguagem coloquial, as com temas próximos ao cotidiano dos alunos. Isso é aproveitar o caráter interacional do texto literário, promovendo a troca de experiências entre os alunos, o que em si é algo enriquecedor porque amplia ainda mais o repertório de leitura.

Que leitor de vemos formar?

Umberto Eco (1994, p.34), relembra-nos que, antes de tudo, o texto é “uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor”. O texto literário, a todo o momento, chama o leitor para que preencha uma série de lacunas, afinal, aludindo ao famoso conto de Borges, o texto é um “jardim de caminhos que se bifurcam”, ou como o próprio Eco aponta, um bosque com diversos caminhos chamando o leitor para percorrê-los. Contudo, Eco nos recorda que o leitor nem sempre sabe colaborar com o texto, porque pode lhe parecer difícil preencher seus espaços vazios.

Teóricos da Estética da Recepção, Jauss, Barthes e Iser, deram grande contribuição para entender o ato da leitura. Iser (1979) afirma que todo texto é plurissignificativo, múltiplo, repleto de diferentes culturas, e o seu sentido é determinado pelo leitor por meio do preenchimento dos vazios presentes no texto. O teórico Barthes (1968, p.68) define o texto como “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura”. O texto feito de escrituras variadas que se dialogam entre si apenas é atualizado na figura do leitor. Essa escritura múltipla é determinante para fazer do texto literário um labirinto.

Ao ser inserido na 6ª série, o aluno é obrigado a reconfigurar toda a sua forma de ler. A transição da literatura infantil à infanto-juvenil é, às vezes, tão traumática que deixa uma lacuna a ser preenchida, e isso prejudica a formação do leitor. Assim, ele sente muita dificuldade, pois não

consegue dobrar e desdobrar o texto, relacionando um fragmento a outro. Torna-se uma atividade complicada, porque não dá conta de criar uma imagem para algo que não está próximo a seu cotidiano. Isso determina uma falha muito grande na formação de seu repertório de leitura. Os textos literários, então, vão perdendo espaço e acabam abandonados. Na maioria das vezes, tornam-se obrigatórios durante a ida semanal à biblioteca, que com o tempo passa a ser uma atividade cansativa e monótona para o aluno. Isso é entendível, posto que até a 5ª série o aluno é motivado a desenhar a parte do livro de que mais gostou, a resumir o que mais achou interessante, em suma, a expressar o que entendeu do livro. Na etapa posterior, o aluno apenas lê, absorve o texto e não lhe é dada a oportunidade de interagir com os colegas.

Quando anteriormente mencionamos a necessidade de trabalhar a intertextualidade, atentamos para a necessidade de o aluno, enquanto leitor, ampliar sua bagagem cultural a fim de reconhecer as referências presentes na obra. A interação entre texto e leitor é gerada na comunicação, no decorrer da leitura. Contanto que o receptor viva uma relação com o texto, da qual possa retirar uma certeza explícita, a interação ocorrerá, posto que conseguirá compreender os códigos fragmentados no texto.

O leitor preenche, então, as lacunas por meio de representações imagéticas que constituirão o sentido da obra. Os vazios são indicadores dos segmentos dos textos, que conectados permitem a formação do objeto imaginário. Segundo Iser (1996), a conectabilidade entre os fragmentos do texto, interrompida pelos vazios, determina um número de possibilidades indefinidas de leitura e, de acordo com a combinação dos esquemas, exige decisão do leitor. As conexões dos textos são combinadas pelo receptor através de seu repertório de leitura. O teórico acrescenta que os vazios do texto tanto serão preenchidos pelo repertório do leitor como pela sua estratégia de leitura.

O ato de leitura é marcado por um processo associativo que ativa o conhecimento do leitor. Os esquemas textuais dialogam culturas diferentes, oriundas da inclusão de textos de outros autores. A atualização, nesse caso, reside no leitor que relaciona o texto com outras obras, com outros discursos e imagens. É nesse processo de conexão do texto com outros documentos, somado a seu repertório de vida e leitura, que o receptor dá significação ao texto.

Como não tem referencial de leitura, o leitor não consegue formar um bom repertório de leitura que lhe favoreça o processo associativo, o qual, por sua vez, lhe facilitará determinar um sentido para o texto. É preciso, pois, levar o aluno a reconhecer o caráter de significação do texto, mostrar-lhe que o ato de leitura sempre implicará atualizarmos a escrita do autor, além de nos apropriarmos de parte de seu conteúdo e a ele juntarmos outros que são associados na memória. Um texto só existe verdadeiramente quando lido. Na escola, passa a ser relevante refletir o processo de significação do texto como auxiliar do aluno na construção desse repertório de

leitura, a fim de levá-lo a trabalhar as estratégias de leitura e a desenvolver um processo associativo dos fragmentos do texto.

A leitura e interação no cotidiano do aluno

Considerando que o aluno lê o texto de forma associativa, modelando na mente imagens dos textos lidos, desenvolvemos uma experiência bastante interessante de leitura de poesia com alunos da 6ª série do Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF). Tal experiência culminou na produção do livro de poemas *Entrelinhas*, de Laís Scodeler, no prelo. O colégio há um ano vem desenvolvendo tarefas para incentivar o hábito da leitura e da escrita entre os alunos. Dentre as atividades está a publicação de um livro escrito por aluno(s) e, em seguida, adotá-lo como leitura em uma das séries do EF. O primeiro livro foi publicado ainda este ano. Trata-se de uma narrativa construída em conjunto por alunos da 8ª série, cujo título é *Uma Aventura em Santiago*. Agora, no prelo, está o livro de poesias *Entrelinhas*, de Laís Scodeler, co-autora deste artigo.

Um aspecto pontual da iniciativa do colégio é a posterior adoção do livro pelos alunos. Como já sabíamos, o público-alvo serão os alunos da 6ª série do próximo ano. Pensamos a produção do livro de forma que permitisse uma leitura agradável da poesia pelos alunos que venham a cursar a 6ª série no próximo ano. Propusemos que a professora da 6ª série trabalhasse em sala os poemas de Laís Scodeler e, ao final, produzissem uma ilustração do poema. Cada aluno da série ficou responsável pela ilustração de um poema. A questão era: se este poema fosse uma imagem como seria?

Foram selecionadas 27 ilustrações para compor o livro. A intenção era, então, descobrir como os alunos traduzem o texto em imagens, que tipo de associações fazem, e como relacionam a poesia com seu contexto de mundo. O resultado foi fantástico e vale menção neste artigo de alguns poemas e ilustrações produzidos. Verificamos que a maioria dos alunos envolvidos na atividade está no estágio básico da visualidade. Lêem o texto por associação de imagens cuja relação é direta com a realidade. Captam do texto aquilo que os olhos vêem na realidade. Não há processos mais elaborados de formação de imagens mentais mais complexas.

Os poemas *Epigramas I e II*, que abrem o livro, são acompanhados de duas imagens. A aluna⁶ constrói sua imagem para o poema a partir de palavras-chave que fazem parte de seu conhecimento de mundo e que são possíveis de serem representadas no papel. Assim, ela desenha uma “borboleta no céu” fazendo um “risco multicolor”, que no desenho é representado por um pontilhado alinear que vai em direção à “flor” - outro objeto já conhecido. “Adormecer” é representado pelo som “zzzz...”.

⁶ Como o livro ainda está no prelo, preferimos ocultar os nomes dos autores das ilustrações por questões de direitos autorais.

EPIGRAMA I

Risca o céu a borboleta

- multicolor!

Pousa rosa por rosa

- violeta

e adormece numa flor...



EPIGRAMA II

A chuva molda

Uma gota de cristal no bico do

passarinho:

- Uma bicada na rosa

outra, no espinho...

Laís Scodeler

Já na imagem para o *Epigrama II*, e a aluna também divide o seu desenho em dois, o poema parece ser menos compreendido pela aluna. Se para o *Epigrama I* ela consegue constituir um todo pela inclusão de elementos isolados que se harmonizam no desenho, para o *Epigrama II* a aluna apenas dá conta de reconhecer o “bico do passarinho” e a “bicada na rosa”. Todos os demais elementos parecem não fazer sentido. A imagem do *Epigrama II* é bem concreta e simples.

O objetivo não era que os alunos fizessem desenhos abstratos do poema, mas verificar até que ponto a leitura da poesia encontra relação com o seu mundo. Notamos que o aluno, quando não consegue encontrar semelhanças com seu universo, torna-se incapaz de preencher com facilidade as lacunas do texto. Falta-lhe, então, ampliar seu conhecimento de outras questões, que lhe possibilite estabelecer relações mais complexas.

Além disso, observamos também uma constituição muito clara do sentido de representação da realidade aprendido nas séries anteriores. Na maioria dos poemas de *Entrelinhas*, o aluno apenas consegue representar aquilo que é concreto, que possa ter forma no mundo real. Dessa forma, os desenhos se constituem em fragmentos de imagens concretas, que se tenta coordenar a fim de dar

um sentido imagético ao poema. São raras as vezes em que o aluno consegue ir além e realizar uma leitura bem subjetiva e particular do poema.

Nesse sentido, o poema *Amor de Rosa* é bastante interessante: a ilustradora do desenho encontra nos objetos de seu cotidiano uma relação com a poesia. Contudo, vai além. Busca criar uma imagem coerente, que abarque um significado para o poema. O desenho, neste caso, parece ser a escrita imagética do poema. A “rosa” ganha destaque no mar. É proporcionalmente maior que a “embarcação”. Contudo, encontra-se dela afastada, se isola. Também a flor já não é completa, “desfolha sua paixão ao luar”. Além do mais, abarca a temática do poema: a solidão da rosa, o estar só na imensidão do mar, acompanhada pelo luar.

AMOR DE ROSA

Guarda do tempo tua face misteriosa
para que ela não possa se acabar...
pois, o que há de fazer uma rosa
que vive nas ondas do mar?
Qual será o vento que olha
quando a pobrezinha desfolha
sua paixão ao luar?



Quem protege seu pranto, seu doce
suspiro
de alguma má embarcação?
Quem canta o amor da rosa
que vive sozinha e vaporosa
numa bolha marinha de solidão?

Laís Scodeler

Desses poemas depreendemos que a criança, inserida predominantemente no mundo visual, apresenta sua leitura baseada em seu contexto de vida. Não reconhece, por exemplo, o conceito de “canção” para a poesia, ou nem ao menos desconfia. Isso ocorre porque ainda não depreendeu o conceito de canção, o que em si não é algo problemático. Mas pode-se aproveitar para trabalhar o assunto com o aluno, criando um conhecimento prévio acerca da questão que mais tarde lhe será útil. Exemplo disso é o poema *Canção da dúvida*.

CANÇÃO DA DÚVIDA

No interior dos meus medos
há um gosto de sofrimento
como no sangue dos segredos,
no perfume do pensamento.

Por onde irei...?

Já que fechei as portas sozinha...
Custei tanto a entrar!
Por entre as estradas de quem caminha...
Pelos suspiros do mar...

Por onde irei...?

No meio de coisa tão sem forma,
tão sem vida, tão sem nada...
Buscando na noite o que a torna
tão sumida e apagada!

Por onde irei...?

A noite tomou todas as cores
para pintar estrelas,
em meio a cantos de dores
para nunca perdê-las!

Por onde irei...?

Dentro da noite intensa
sem sombras de amores,
como num sonho que se pensa
que tudo na vida são flores...

Por que até agora não sei?

Pois apenas me pergunto:

Por onde irei?

Laís Scodeler



Todo o desenho foi construído a partir da leitura da segunda estrofe, em que a ilustradora reconhece elementos concretos como “*portas*”, “*estar só*”, “*às estradas*”, e a pergunta retórica “*por onde irei?*”. Todos esses elementos permitiram a construção de uma personagem (o eu lírico) que, diante da porta, fica em dúvida sobre qual dos dois caminhos, que lhe se apresentam, deve optar. Dessa indecisão, surge a dúvida. Esta é, ainda, sinalizada por um sinal de interrogação. Contudo, compreender “*canção*”, no título do poema, parece algo difícil para a aluna, já que ela não identifica pela musicalidade conseguida pelos recursos de ritmo, rima, métrica. No poema, “*canção*” é traduzida para ela em símbolos de partituras de notas musicais que vem de longe, de um dos caminhos.

PERGUNTAS

Por que a voz é rouca e perdida
E a ausência tão dolorida
amarga o agora?

Onde estão as felicidades vividas
nas tardes envolvidas
pela a aurora?

Por que quem ama não argumenta
contra as dores sofridas:
- Cala e chora?!-

Só o desespero lamenta
e com desespero sustenta
hora por hora...

E não se tem mais tempo:
Apenas o vestígio tormento
do passado que nos revigora...



Laís Scodeler

O poema *Perguntas* suscita-nos a idéia de que o aluno conseguiu abstrair a idéia central do poema, já que ele desenha um emaranhado de pontos de interrogação indicando as perguntas, e não busca harmonizar elementos que aparecem no texto, a fim de construir um desenho linear como os demais construíram. Na realidade, esse é um poema bastante concreto, já que as palavras que compõem o poema são da ordem do abstrato, não do concreto. A única palavra que faz parte de seu contexto de mundo, daquilo que lhe foi ensinado como representação imagética da realidade, é o sinal de interrogação, que indica uma pergunta. Para ele, seria difícil associar a uma imagem concreta a “ausência tão dolorida”, a “voz rouca e perdida”, as “felicidades vividas”, as “dores sofridas”, o “desespero”, a “dor e o tormento”. De fato, todos esses sentimentos são conhecidos do mundo do aluno. Nada ou quase nada lhe é estranho. Contudo, é tarefa do professor discutir com o aluno o sentido de todos essas sensações provocadas pelo poema.

RIO DAS MORTES

Mais uma alma que vai
Em busca do desconhecido...
- À sombra de quem mira
com olhar entristecido.

O corpo quieto e cansado
desliza pelas margens do rio
ecoando o sofrimento orvalhado
às margens do arrepio!

Nesse leito de aflição,
Por onde todos bóiam – silenciosamente,
navega a desagregação
disfarçada de gente!

Ao inclinar os ouvidos
ouvem- se gritos e chamados...
são augúrios saídos
do rio dos desencarnados!

O Rio das Mortes assombra
a todos que podem amar,
já que suas águas carregam tudo
que não pode mais voltar!

Laís Scodeler



Fantástica é a ilustração para *Rio das mortes*. É feita uma associação com a alma (“uma alma que vai”), não com o corpo (“o corpo quieto e cansado desliza pelas margens do rio”). O aluno representa, ainda, o próprio rio das mortes, curvilíneo, cujas águas “carregam tudo/ que não pode mais voltar”. O aluno reproduz em seu desenho toda a atmosfera elucidada pelo poema através de palavras, o mesmo campo semântico (sofrimento, margens do arrepio, olhar entristecido, desagregação, gritos, rio dos desencarnados, assombra). Todo ambiente é cinzento.

As almas se aproximam da representação imagética de fantasmas. É, então, curiosa a não sobreposição do “corpo quieto e cansado” à alma, para retratar um ambiente sombrio, embora o eu-lírico diga que o corpo desliza pelas margens do rio. A alma lhe parece muito mais interessante para compor a configuração do ambiente. O que tem algo de concreto, a alma ou o corpo? A alma para o aluno já é concreta, pois, devido à sua experiência de vida, já consegue representar de forma concreta a alma, opondo-se à ilustração do poema Perguntas, analisado anteriormente.

Conclusão

O trabalho realizado com os alunos da 6ª série do EF permitiu-nos perceber o quanto a leitura realizada parte de uma base de imagens concretas semelhantes à realidade. Observamos a necessidade de um trabalho contínuo a fim de enriquecer esse universo do estudante, levando-o a adquirir um conhecimento mais amplo que lhe permita inserções no texto literário mais além dessa percepção primária dos elementos de fácil compreensão do texto. O ideal é, então, refletir maneiras de abordar o poema, aproveitando-se dessas percepções iniciais do aluno, para depois utilizá-la como veículo de informação prática e teórica.

Notamos, contudo, que o gosto do aluno pela leitura pode ser preservado desde que o trabalho

com o texto literário, em especial com a poesia, se dê em um contexto mágico, lúdico e criativo, de tal forma que ele se identifique com a sensibilidade poética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES**, José Hélder Pinheiro. “Abordagem do poema: roteiro de um desencontro”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005. p. 62-74.
- BARTHES**, Roland. *O Rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- _____. *S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.
- _____. *A Morte do Autor*, 1968. p. 68.
- ECO**, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- ISER**, Wolfgang. “A Interação do texto com o leitor”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p. 83-132.
- _____. “A Interação do texto com o leitor”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretchemmer. São Paulo, Ed. 34, 1996.
- MANGUEL**, Alberto. *Lendo Imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARCHI**, Diana Maria. “A Literatura e o leitor”. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3ª Ed. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- MARCHI**, Diana Maria. “A literatura e o leitor”. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3ª Ed. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000.